

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PAULO ANDRÉ HÜBNER

O ESTUDANTE DE MÚSICA ATIVO NA SUA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TÉCNICA ALEXANDER PARA
O ESTUDO DO VIOLINO E DA VIOLA

CURITIBA
2014

PAULO ANDRÉ HÜBNER

O ESTUDANTE DE MÚSICA ATIVO NA SUA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TÉCNICA ALEXANDER PARA
O ESTUDO DO VIOLINO E DA VIOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical e Cognição.
Orientador: Prof. Dr. Guilherme Romanelli.

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Hübner, Paulo André

O estudante de musica ativo na sua construção de conhecimento:
contribuições da Técnica Alexander para o estudo do violino e da viola /
Paulo André Hübner – Curitiba, 2014.
260f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Romanelli
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música - Aprendizagem. 2. Estudantes – Aprendizagem. 3. Alexander,
Técnica de. 4. Violino – Instrução e estudo. 5. Viola - Instrução e estudo.
6. Educação musical. I.Título.

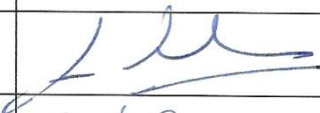
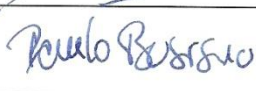
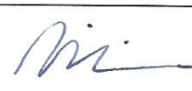
CDD 780.07

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Paulo André Hübner** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli**, **Paulo Bosísio** e **Silvana Scarinci**, arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: **O Estudante de Música Ativo na sua Construção de Conhecimento: Contribuições da Técnica Alexander para o Estudo do Violino e da Viola**

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:


Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovado
Paulo Bosísio (UNIRIO)		Aprovado
Silvana Scarinci (UFPR)		Aprovado


Curitiba, 26 de maio de 2014.




Profª Drª. Silvana Scarinci
Coordenadora do PPGMúsica

Ata centésima décima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Paulo André Hübner. No vigésimo sexto dia de maio de dois mil e quatorze, às nove horas, na sala 107, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituídos pelos seguintes Professores Doutores: **Guilherme Romanelli (UFPR)**, orientador, **Paulo Bosísio (UNIRIO)**, e **Silvana Scarinci (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: “**O Estudante de Música Ativo na sua Construção de Conhecimento: Contribuições da Técnica Alexander para o Estudo do Violino e da Viola**”, apresentada por Paulo André Hübner. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. O senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra ao primeiro examinador e à segunda para as suas argüições, seguidos pela defesa do candidato. Na sequência, o Professor **Guilherme Romanelli** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, o senhor Presidente declarou aprovado o candidato, que obteve o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no vigésimo sexto dia de maio de dois mil e quatorze. xx


Dr. Guilherme Romanelli
(UFPR)


Dr. Paulo Bosísio
(UNIRIO)


Dr.ª. Silvana Scarinci
(UFPR)

Paulo André Hübner
Paulo André Hübner

RESUMO

O estudo deliberado é uma atividade fundamental na aprendizagem do instrumentista. Essa etapa de trabalho normalmente ocorre sem a supervisão direta do professor ou outra pessoa, por isso chamada estudo individual. Este não consiste num mero treino de habilidades visando a *performance*, mas implica num processo de aprendizagem, no qual o estudo deliberado é impulsionado pelo dínamo *concepção/execução*, conduzindo à autonomia do instrumentista. Esta dissertação parte do pressuposto de que se o estudo individual não estiver embasado numa metodologia clara, põe-se em risco tanto a eficiência do processo de aprendizagem quanto a saúde do instrumentista. Assim, propõe-se neste estudo a discussão da Técnica Alexander como ferramenta pedagógica para conduzir o instrumentista e, especificamente, o violinista ou violista, à autonomia no seu processo de aprendizagem. As informações foram levantadas através de pesquisa bibliográfica sobre as seguintes categorias de conteúdo: aprendizagem ativa, prática deliberada, métodos ativos de educação musical, pedagogia do violino e da viola, Técnica Alexander, Técnica Alexander aplicada à pedagogia e *performance* instrumental. As informações reunidas na pesquisa foram submetidas à análise qualitativa, utilizando como quadro teórico a concepção de aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Pedagogia instrumental. Prática deliberada. Técnica Alexander. Métodos Ativos de Educação Musical.

ABSTRACT

Deliberate practice is a critical activity in the performer's learning. In this stage, training typically occurs without the direct supervision of a teacher or any other person, therefore being called individual practicing. Such practicing, however, does not imply only in a mere strengthening of skills, aiming at a specific performance. It actually consists of a learning process, in which the *conception/execution* process aiming at the musician's autonomy drives this deliberate, laborious practicing. This dissertation is based on the assumption that, unless the self-studying is grounded in a solid methodology and clear method, both the efficiency and the health of the musician may be in jeopardy. Thus, this study will suggest Alexander Technique as a pedagogical resource to guide the musician, specifically the violinist and violist, towards autonomy in his own learning process. The information was collected through a literature review in the following categories: active learning, deliberate practice, active methods of music education, violin and viola pedagogy, Alexander Technique, Alexander Technique applied to pedagogy and instrumental performance. The contents were subjected to qualitative analysis, referring to the concept of active learning as a theoretical framework.

Key words: Instrumental pedagogy. Deliberate practicing. Alexander Technique. Active Methods of Music Education.

Conhece-te, aceita-te, supera-te.

Agostinho de Hipona

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	- PROCEDIMENTOS MUSICAIS NA ORFF-SCHULWERK	52
QUADRO 2	- RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” E DA ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL	70-74
DIAGRAMA 1	- RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA, PENSAMENTO INVESTIGATIVO, PENSAMENTO CIENTÍFICO E PENSAMENTO ARTÍSTICO	80
ESQUEMA 1	- PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DELIBERADA QUE LEVAM À EVOLUÇÃO DA <i>PERFORMANCE</i> , COM BASE EM LEHMANN, SLOBODA E WOODY (2007).....	93
FIGURA 1	- MODELO TRIANGULAR DAS TRÊS REPRESENTAÇÕES MENTAIS NECESSÁRIAS AO FAZER MUSICAL.....	94
DIAGRAMA 2	- REPRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS HIERÁRQUICOS DE OPERAÇÃO, NUMA ORIENTAÇÃO ANATÔMICO-FISIOLÓGICA	113
DIAGRAMA 3	- PRIMEIROS CONCEITOS SIMPLES REFERENTES AO CONTROLE DE MOVIMENTOS.....	114
DIAGRAMA 4	- AUMENTANDO O QUADRO CONCEITUAL	115
DIAGRAMA 5	- CICLOS DE <i>FEEDBACK</i> E O ANTIGO CONCEITO DE CINESTESIA.....	117
DIAGRAMA 6	- PORÉM, MÚSCULOS VOLUNTÁRIOS SÃO INSENCIENTES	118
DIAGRAMA 7	- MECANISMOS BÁSICOS DE CONTROLE DO SISTEMA MOTOR	120

DIAGRAMA 8	- DUAS FACES DO ASPECTO FÍSICO DO TOQUE DO VIOLINO	122
DIAGRAMA 9	- ESQUEMA DO CONTROLE MOTOR EM TERMOS CIBERNÉTICOS	124
DIAGRAMA 10	- O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – SHINICHI SUZUKI: EDUCAÇÃO DO TALENTO	126
DIAGRAMA 11	- O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – LUIGI BONPENSIERI: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE MENTE E CORPO COM REFERÊNCIA ESPECIAL À <i>PERFORMANCE</i> DO PIANO.....	127
DIAGRAMA 12	- O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – KATÓ HAVAS: A NOVA ABORDAGEM PARA A <i>PERFORMANCE</i> VIOLINÍSTICA.....	128
DIAGRAMA 13	- O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – PAUL ROLLAND: O ENSINO DA AÇÃO NA <i>PERFORMANCE</i> DAS CORDAS	129
FIGURA 2	- POSICIONAMENTO DOS DEDOS PARA UMA BOA ALAVANCAGEM DO ARCO	149
FIGURA 3	- REPRESENTAÇÃO NO PENTAGRAMA DO POSICIONAMENTO “INATO” DOS DEDOS DA MÃO ESQUERDA SOBRE AS CORDAS, QUANDO RELAXADOS.....	154
FIGURA 4	- PADRÃO DE DEDILHADO MAIS FÁCIL PARA O INICIANTE	154
FIGURA 5	- CORTE SAGITAL DO BRAÇO E DAS CORDAS DO VIOLINO, ILUSTRANDO O POSICIONAMENTO DA MÃO ESQUERDA EM ELEVAÇÃO ALTA, BAIXA E MEDIANA	159
FIGURA 6	- PRÁTICA DA AÇÃO SEQUENCIAL E DO MOVIMENTO DE CONTINUAÇÃO DA ARCADA PARA CIMA	169

FIGURA 7	- EXEMPLO DE PADRÃO PARA A PRÁTICA DA CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO EM ARCADAS PARA CIMA, COM MUDANÇAS DE DIREÇÃO DO ARCO	170
FIGURA 8	- EXEMPLO DE PADRÃO PARA A PRÁTICA DA CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO EM ARCADAS PARA BAIXO, COM MUDANÇAS DE DIREÇÃO DO ARCO	171
FIGURA 9	- PROFESSOR BALANÇANDO O BRAÇO DO ALUNO.....	174
FIGURA 10	- MOVIMENTO DE ROTAÇÃO NO FIM DA ARCADA PARA CIMA.....	178
FIGURA 11	- MOVIMENTOS DE ROTAÇÃO AO FIM DE ARCADAS PARA BAIXO	178
DIAGRAMA 14	- RELAÇÃO ENTRE ESTÍMULO, HÁBITO, USO E FUNCIONAMENTO	197

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 Capítulo 1 - O ESTUDO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	16
2.1 O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NA APRENDIZAGEM	16
2.1.1 John Dewey e a defesa do aluno ativo	16
2.1.2 John Dewey e a Escola Nova no Brasil	21
2.2 MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	33
2.2.1 Dalcroze	36
2.2.2 Willems	42
2.2.3 Orff	46
2.2.4 Martenot	52
2.2.5 Wuytack	61
2.2.6 Suzuki	68
2.3 JOHN DEWEY E OS MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL	77
3 Capítulo 2 - O ESTUDO DO INSTRUMENTISTA	79
3.1 ESTUDO E APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO	81
3.2 O ESTUDO DELIBERADO COMO UMA PRÁTICA MUSICAL COM ENGAJAMENTO	90
3.3 FRENTES DE AÇÃO – CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO MUSICAL	102
3.4 ROLLAND E A EDUCAÇÃO DA AÇÃO NA <i>PERFORMANCE</i> DO VIOLINO E DA VIOLA	106
4 Capítulo 3 - A TÉCNICA ALEXANDER	186
4.1 F. M. ALEXANDER	191
4.2 A TÉCNICA ALEXANDER E A AQUISIÇÃO DE DOMÍNIO TÉCNICO INSTRUMENTAL	193
4.3 DISCUSSÃO DE CONCEITOS, MÉTODOS E OBJETIVOS DA PRÁTICA (OU ESTUDO) INSTRUMENTAL À LUZ DA TÉCNICA ALEXANDER	209
5 DISCUSSÃO	227
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS	257

1 INTRODUÇÃO

Acompanhando a modernização da sociedade e da cultura ocidental, a ocupação de músico *performer* tem sido desmistificada, sendo paulatinamente despojada de sua aura romântica para ser compreendida como uma profissão. Vários fatores podem ser apontados como responsáveis por essa mudança; entre eles, a necessidade dos instrumentistas refletirem sobre a construção de suas habilidades para atender ao aumento das demandas técnicas do repertório musical, a proliferação de orquestras e a consequente formalização da profissão de músico, bem como a tendência de incorporação dos conservatórios de música às universidades. Reativamente a esse processo, tem havido crescente interesse em compreender e organizar metodicamente a formação dos instrumentistas. Assim, embora o *fazer musical* tenha permanecido nas esferas da arte; o *estudo instrumental* se aproximou da ciência.

No artigo em que reflete sobre a técnica e a compreensão musical, França (2001) parte dos referenciais teóricos da *educação liberal* e da *educação vocacional* para discutir o que denomina “uma dicotomia aparentemente irreconciliável entre duas visões opostas de educação musical: a especialista e a abrangente” (p. 37). Segundo explica, a primeira visão é direcionada ao desenvolvimento da excelência em uma modalidade do fazer musical, e “tende a se concentrar no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento de uma compreensão mais ampla e de um fazer musical mais expressivo” (*id.*). A segunda “inclui as várias modalidades da experiência musical, objetivando o desenvolvimento do ser” (*id.*) e tem como ponto crítico “o desenvolvimento de habilidades práticas e perceptivas que permitam aos indivíduos realizarem atividades musicais progressivamente complexas” (*id.*). Entretanto, uma educação musical demasiadamente ampla pode se tornar superficial e, conseqüentemente, irrelevante e limitadora (*ibid.*). Para preencher a lacuna entre a utilidade da *educação vocacional* e a busca de valores humanizadores da *educação liberal*, a autora destaca a importância do funcionamento crítico, uma noção essencial que permeia a *educação liberal* e implica na “capacidade de exercer o julgamento que permite ao indivíduo reconstruir, questionar e dar sentido à sua experiência” (*ibid.*, p. 36).

Partindo dessa compreensão, a presente pesquisa versa sobre a questão do estudo individual do instrumentista, como forma de engajamento fundamental para o aprimoramento de sua *performance*¹.

Conforme atestam Lage *et al.* (2002), a *performance* musical envolve alta demanda de habilidades cognitivo-motoras e capacidades percepto-motoras. Para atender a essa demanda, os instrumentistas se engajam num regime de atividades que exigem esforço (compreendidas no conceito de prática deliberada), concebidas para otimizar o aperfeiçoamento de suas habilidades (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993).

Na cultura ocidental europeia, espera-se que o músico profissional já esteja completamente formado ao entrar na casa dos vinte anos. Como dificilmente se consegue acumular a quantidade necessária de prática em dez anos, uma iniciação realmente precoce – antes dos oito anos – se faz necessária para se chegar aos níveis mais altos de realização musical em instrumentos que requerem graus incomuns de destreza manual e coordenação corporal, como o violino e o piano (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007).

Para atingir seus objetivos, o jovem instrumentista precisa frequentemente se submeter a privações, bem como superar restrições, seja quanto aos recursos, seja quanto ao esforço e motivação (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993). Conforme sumarizam os autores supracitados, a *performance* de *experts* resulta de “esforços prolongados do indivíduo em melhorar a *performance* enquanto lidam com restrições motivacionais e externas” (p. 363, tradução nossa). A partir da problemática apresentada, compreende-se a importância de se garantir que os esforços dos instrumentistas resultem no desenvolvimento pleno, seguro e contínuo de suas habilidades até o máximo de suas potencialidades. Para tanto, o estudo deliberado do instrumentista precisa ser baseado numa metodologia clara e objetiva. Além de evitar o desperdício de energias, de tempo e de recursos, um estudo assim orientado gradualmente formará um instrumentista capaz de se autogerir no processo de avaliação, construção, reorganização e/ou manutenção de suas habilidades, e que poderá tomar decisões de forma consciente e segura em prol de

¹ Devido à dificuldade de encontrar um equivalente, em português, para o termo *performance*, da língua inglesa, este será empregado nessa pesquisa para referir-se a atividades que envolvam a execução musical de modo geral.

seus objetivos artísticos. O processo de autogestão é essencial na vida de todo instrumentista profissional, uma vez que dificilmente pode manter contato com seus professores ao longo de toda a vida profissional².

Esta pesquisa se justifica em função dos riscos de uma prática instrumental irreflexiva. Lehmann, Sloboda e Woody (2007), referem-se à prática como “atividades que resultam em aprendizado, isto é, numa mudança contínua no comportamento” (p. 63, tradução nossa). Entretanto, se orientado somente pela intuição, o processo de aprendizagem do estudo instrumental pode ser prejudicado, oferecendo riscos não apenas à eficiência do processo e à qualidade das *performances*, como também à saúde do instrumentista. A execução do violino e da viola, em especial, apresenta algumas peculiaridades que favorecem o excesso de tensão, listadas por Andrade e Fonseca:

o violino e a viola são apoiados sobre o ombro esquerdo do executante, que deve também repousar a cabeça sobre o instrumento apoiando-a através do ramo esquerdo da mandíbula. Além disto, na execução desses instrumentos, os membros superiores trabalham de forma assimétrica (...). (p. 119)

Estudos como os de Andrade e Fonseca (2000), Lima (2007) e Alves (2008) comprovam a situação delicada da saúde do músico, e apontam a urgência em reavaliar as metodologias empregadas no estudo e prática instrumental, de modo a aliar a qualidade final da *performance* à saúde do organismo.

Diante desse panorama, a presente dissertação tem por objetivo formular um quadro teórico que permita embasar, avaliar e discutir os processos de aprendizagem envolvidos no estudo individual do instrumentista. Para ampliar e enriquecer a discussão pretendida, os princípios da Técnica Alexander foram incluídos entre os conteúdos revisados. Tal escolha proveio da constatação de paralelos teóricos e práticos dessa técnica com os conceitos a serem discutidos na presente pesquisa, identificados no decorrer da experiência pessoal do autor desta dissertação como violinista profissional e praticante da referida técnica. Formulou-se,

² No estudo de instrumentos musicais, o processo de aprendizagem ainda é orientado pelo modelo mestre-aprendiz, através do qual o estudante geralmente constrói o domínio do instrumento a partir do contato com apenas um professor a cada vez. Ao se revisar a trajetória de aprendizagem de grandes violinistas da história não é raro encontrar indivíduos que tiveram apenas um ou dois professores, como é o caso de Fritz Kreisler, Jascha Heifetz, David Oistrakh e Nathan Milstein.

a partir daí, a pergunta norteadora desta pesquisa: como a utilização da Técnica Alexander pode contribuir para a aquisição da autonomia do estudante de instrumento violino/viola?

Para atender ao objetivo da pesquisa, bem como para responder à pergunta norteadora elaborada, realizou-se um estudo bibliográfico. A seleção de conteúdos teve como base as seguintes categorias de pesquisa: aprendizagem ativa, prática deliberada, métodos ativos de educação musical, pedagogia do violino e da viola, Técnica Alexander, e Técnica Alexander aplicada à pedagogia e prática instrumental. Os conteúdos foram submetidos à análise qualitativa, confrontando os processos de aprendizagem encontrados com a proposta de F. M. Alexander, tendo como referencial teórico a concepção de aprendizagem ativa. A partir da análise e discussão dos dados recolhidos, realizou-se uma apreciação sobre a contribuição da Técnica Alexander para a aquisição da autonomia do instrumentista em formação.

A presente dissertação se divide em cinco capítulos. No primeiro capítulo, é discutido o papel do sujeito na sua própria formação musical, apresentando o conceito de “aprendizagem ativa” enunciado por John Dewey (1859-1952) e discutindo seus paralelos na educação musical – os métodos ativos de educação musical. No segundo capítulo, apresenta-se uma revisão de literatura sobre processos de estudo que permitem ao instrumentista engajar-se no aprimoramento de sua *performance*, procurando contemplar tanto a visão teórico-científica quanto prático-pedagógica.

O terceiro capítulo se constitui pela revisão de literatura a respeito de Técnica Alexander e sua aplicação na prática instrumental. No capítulo “Discussão”, é estabelecido um diálogo entre as informações sobre o conceito de aprendizagem ativa, tanto de forma geral quanto especificamente no ensino da música, o estudo do instrumentista, e a proposta pedagógica da Técnica Alexander. A consistência teórica dos conceitos e ferramentas metodológicas provenientes desse diálogo foi avaliada segundo o modelo de aprendizagem ativa de John Dewey.

Por fim, as “Considerações finais” apontam relações formuladas até a etapa final do trabalho, bem como futuras ações apontadas por esta pesquisa.

2 Capítulo 1 - ESTUDO INDIVIDUAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem das habilidades necessárias à *performance* musical, o estudo deliberado individual é uma instância obrigatória, sem o qual não há consolidação de conhecimentos. O engajamento do indivíduo é, portanto, imprescindível para a aprendizagem instrumental, sendo ele próprio o principal sujeito na sua própria formação musical. No presente capítulo, essa relação é explorada, do geral – apresentado o conceito de “aluno ativo” e sua repercussão no movimento da Escola Nova no Brasil – para o específico – apresentando alguns métodos ativos de educação musical.

2.1 O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NA APRENDIZAGEM

O intuito da exposição deste subcapítulo é formar um quadro teórico que embasará a discussão dos meios através dos quais o estudante de um instrumento musical pode exercer o papel de sujeito em sua aprendizagem por meio do estudo deliberado individual. Tal quadro teórico também irá conduzir as reflexões acerca das contribuições da Técnica Alexander para o estudo do violino e da viola. Para tanto, o presente subcapítulo se constitui de uma revisão bibliográfica acerca do conceito de aluno ativo de acordo com a filosofia educacional de John Dewey, incluindo uma breve exposição acerca de sua influência no Brasil. Em seguida, são apresentados alguns métodos ativos de educação musical. Finalmente, apontam-se os paralelos entre esses métodos e as propostas educacionais de Dewey.

2.1.1 John Dewey e a defesa do aluno ativo

Tal como se lê em Pereira (2010) John Dewey é considerado um dos mais importantes pensadores e filósofos da educação da era moderna. Uma breve

exposição da biografia de Dewey é suficiente para revelar as experiências que moldariam o viés original pelo qual o autor discute a educação.

Dewey nasceu em 1859, numa família congregacionalista³ de Burlington, a principal cidade do estado americano de Vermont. Sua educação ocorreu principalmente fora dos limites estreitos da escola, cujo ambiente lhe era desestimulante. Seu pai possuía um armazém, e tinha por hábito atribuir às crianças pequenas tarefas, para despertar-lhes responsabilidade. A experiência democrática e igualitária vivenciada na comunidade congregacionalista a que os Dewey pertenciam foi também uma influência importante em sua formação. Seus estudos universitários se iniciaram com o bacharelado em artes na Universidade de Vermont (concluído em 1879). Nessa instituição, realizou estudos na área de fisiologia, quando toma contato com as teses darwinistas, época em que também passou a interessar-se pela filosofia. Após exercer o magistério em pequenas escolas da região, Dewey iniciou estudos de filosofia na Universidade John Hopkins, de Baltimore, na qual obteve seu doutorado em 1884. Entre os fatores que influenciaram o novo ensino e pensamento de Dewey se destacam o fim da guerra civil estadunidense e o desenvolvimento da indústria e do comércio desse país⁴.

Do ponto de vista epistemológico, Dewey toma o pragmatismo⁵ como referência para seu pensamento. Sua perspectiva acerca da educação é desenvolvida a partir de uma interpretação das próprias ideias de cultura e democracia. Quanto à sua perspectiva política, o autor é crítico tanto do liberalismo quanto do capitalismo, embora deixe clara sua opção pelo liberalismo (SOUZA; MARTINELLI, 2009; PEREIRA, 2010). Segundo explicam Souza e Martinelli (*id.*), o

³ Um dos grupos protestantes europeus que se estabeleceram nos Estados Unidos a partir do século XVII. No congregacionalismo americano dessa época, cada comunidade gozava de total autonomia para gerir os assuntos relacionados à igreja (*cf.* ALBANESE, 2008).

⁴ Dewey faleceu em 1952, havendo acumulado longa e intensa atividade docente, bem como uma extensa produção acadêmica (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Entre suas obras, destacam-se “*Democracia e Educação*” (1916), de grande importância para o pensamento pedagógico, “*Como Pensamos*” (1933), que trata do pensamento reflexivo, e “*Experiência e Educação*”, que representa a súpula e a autocrítica de sua perspectiva pedagógica (SOUZA; MARTINELLI, 2009; PEREIRA, 2010).

⁵ Pragmatismo – “As doutrinas de C. S. Peirce (...), W. James (...), J. Dewey e do literato alemão Friedrich Schiller (1759-1805), cuja tese fundamental é que a verdade de uma doutrina consiste no fato de que ela seja útil e propicie alguma espécie de êxito ou satisfação.” (FERREIRA, 2014, p. 1613).

pensamento de Dewey se situa num contexto de significativo avanço das ciências no século XIX, ecoando e dialogando com a tese evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), a sociologia de Augusto Comte (1798-1857), Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Karl Marx⁶ (1918-1883), e a recém-surgida psicologia de Wilhem Wundt (1832-1920) e William James (1842-1910). Assim, seu pensamento é fundamentado tanto na biologia quanto na sociologia e na psicologia, e, conjugando-as, alcança uma originalidade própria (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

No trecho a seguir, Boto (apud PEREIRA, 2010) identifica o ponto de partida tomado por Dewey para discutir os problemas da educação:

O princípio de sua análise residia na consideração de que a grande questão teórica colocada para a teoria da educação pauta-se pelo confronto entre o ideal do ato educativo como um desenvolvimento interior do sujeito, de dentro para fora; contraposto à perspectiva da educação como uma formação que parte do exterior, introduzindo algo no sujeito. Por decorrência, poder-se-ia caracterizar aí respectivamente a diferença entre a educação nova e a educação tradicional (p. 2).

Dewey classifica a história da educação como uma história de oposições teóricas, atribuindo o fato a uma tendência natural do ser humano em pensar dicotomicamente. Segundo sua definição, a ideia fundamental de educação tradicional envolve a transmissão do passado a uma nova geração. A matéria ou conteúdo desse tipo de educação consiste no conjunto de informações e de habilidades elaboradas no passado, sendo a tarefa da educação transmiti-las às novas gerações. O principal propósito ou objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para suas responsabilidades futuras, “por meio da aquisição de um conjunto organizado de informações e de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução” (PEREIRA, 2010, p. 3). O livro didático é o principal representante do conhecimento, e o professor é o instrumento através do qual o aluno entra em contato com todo esse material. Já a educação nova⁷ é, para

⁶ Os autores salientam que, embora seja identificável uma aproximação de Dewey com Marx por suas críticas ao capitalismo e na rejeição de uma sociedade dividida em classes, a influência do último sobre o primeiro não é direta. Além disso, enquanto Marx defende a transformação da sociedade pela superação do modo de produção capitalista, Dewey segue uma perspectiva de reforma do liberalismo e do próprio capitalismo (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

⁷ Termo criado por Dewey para apresentar sua proposta de educação, opondo-se à ideia de educação tradicional.

Dewey, um produto do descontentamento com a educação tradicional, atuando como uma crítica a ela. Segundo explicita Dewey,

o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade. A distância entre o que é imposto e os que sofrem tal imposição é tão grande que as matérias de estudo, os métodos de aprendizagem e o comportamento esperado são incoerentes com a capacidade correspondente à idade do jovem aluno. Estão além do alcance da experiência que já possuem. Consequentemente, precisam ser impostos; mesmo que bons professores usem artifícios para mascarar tal imposição, a fim de minimizar seus aspectos obviamente brutais (DEWEY, apud PEREIRA, 2010, p. 3).

Segundo Dewey, esse “abismo” existente entre a maturidade do adulto e a experiência e a capacidade do jovem impede uma participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que está sendo ensinado. O aprendizado, portanto, reduz-se à assimilação do que já está incorporado nos livros e na ciência das gerações anteriores, e a matéria ensinada é considerada estática, sendo ensinada como produto acabado.

A escola progressista, por sua vez, é identificada pelos seguintes elementos:

- a) Cultivo e expressão da individualidade opondo-se à imposição de cima para baixo;
- b) Atividade livre em oposição à disciplina externa;
- c) Aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores;
- d) A aquisição de habilidades e técnicas como meio para atingir fins⁸ que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino;
- e) Aproveitar ao máximo as oportunidades do presente opondo-se à preparação para um futuro mais ou menos remoto;
- f) Contato com um mundo em constante processo de mudança⁹ em oposição a objetivos e materiais estáticos;

⁸ A preocupação de Dewey com a relação entre “meios” e “fins” na educação é também encontrada em Alexander quando este explica os princípios de sua técnica.

- g) União entre experiência e aprendizado;
- h) Rejeição de uma autoridade externa para a qual ensinar é impor; busca por uma forma mais efetiva de autoridade;
- i) Os materiais e conteúdos curriculares “devem derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência de vida cotidiana e que devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade do aluno”. (PEREIRA, 2010, p. 5).

Dewey, contudo, ressalta que, para se solucionar os problemas apontados pela educação nova, não basta rejeitar as ideias e práticas da educação “velha”, partindo para uma posição diametralmente oposta. O autor propõe que, ao invés de se considerar o conhecimento do passado como um fim, enfatize-se sua importância enquanto meio. Em suma, “abandonar o velho não resolve todo e qualquer problema” (DEWEY apud PEREIRA, p. 4).

Pereira (2010) alerta ainda para o fato de experiência e educação não serem sinônimos. O autor explica:

Para Dewey, algumas experiências podem ser deseducativas se têm o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências ou mesmo se são imediatamente prazerosas e, mesmo assim, contribuírem para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, deste modo, atua modificando a qualidade das experiências subsequentes, impedindo a pessoa de extrair dessas experiências tudo o que elas podem proporcionar. Outro problema apontado pelo autor é que as experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e excitantes, não se articulam cumulativamente. (PEREIRA, 2010, p. 4).

Dewey acusa a educação tradicional de proporcionar experiências erradas, questionando “quantos alunos se tornaram insensíveis a certas ideias, e quantos perderam a motivação para aprender por causa da forma como experimentaram o processo de aprendizagem” (*id.*). Compreende-se, pelo que foi exposto, a importância que Dewey atribui à qualidade da experiência no processo de aprendizagem. Assim, “o problema central de uma educação baseada na experiência é

⁹ A constatação da necessidade de reeducar as respostas do ser humano a um mundo que está em constante mudança é também encontrada em Alexander (1946)..

selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (*ibid.*, p. 5).

Finalmente, Dewey constata que as escolas, tanto velhas quanto novas, “falham em sua tarefa de desenvolver a capacidade de discriminação crítica e a habilidade de raciocinar (*id.*). Na conclusão de sua obra “*Experiência e educação*”, Dewey afirma sua crença de que a questão fundamental à filosofia da educação não se resume ao conflito entre a nova *versus* a velha educação, ou entre a educação progressiva *versus* a tradicional, mas à questão “do que, seja lá o que for, merece ser considerado educação” (*id.*). O autor explica:

O que queremos e do que precisamos é educação pura e simples e obteremos progresso mais seguro e rápido quando nos dedicarmos a descobrir apenas o que é educação e quais condições devem ser atendidas para que a educação possa ser uma realidade e não um nome ou um rótulo (DEWEY apud PEREIRA, 2010, p. 5).

2.1.2 John Dewey e a Escola Nova no Brasil

Souza e Martinelli (2009) identificam uma repercussão marcante do pensamento pedagógico de Dewey no contexto educacional brasileiro em dois momentos distintos. O primeiro se deu entre 1930 a 1950¹⁰, período marcado pelo embate político de introdução do ideário escolanovista no Brasil, o qual procurava formar uma escola pública e laica para o país. Conforme explicam os autores:

O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das idéias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova. Encontrando seu apogeu na primeira metade do século XX, a Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que por sua vez era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária. Esse tipo de educação, denominado por Dewey (...) de “escola clássica”, demonstrava-se insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a

¹⁰ Embora a primeira fase da influência de Dewey no Brasil tenha sua expressão máxima na década de 1930, seu pensamento já estava presente em reformas educacionais anteriores a esse período (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, país de origem de Dewey. (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 162).

Nesse primeiro momento, é o aspecto político das ideias de Dewey que desponta, sendo difundido mormente por meio da atuação do educador Anísio Teixeira¹¹ (1900-1971). Ex-aluno de Dewey na Universidade de Colúmbia (Nova Iorque, EUA), Teixeira foi o maior representante do pensamento deweyano no Brasil, e foi o responsável por introduzir no país essa nova proposta de educação e de prática pedagógica. Entre outras influências no Brasil, as ideias de Dewey foram decisivas para a elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” de 1932, cujas principais propostas incluíam:

- a) Organizar a escola como representação da sociedade (como uma “sociedade em miniatura”);
- b) Mudança na educação formal, baseada no modelo aristotélico-tomista;
- c) Educação para a democracia;
- d) Promoção da relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, sintonizando o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar é voltado para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, que se reportam ao ideal democrático de Dewey (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

O ideal dos escolanovistas, entretanto, não pôde ser alcançado, sendo cerceado pela ditadura Vargas. Outro empecilho para a implantação da Escola Nova no Brasil por meio das políticas públicas foi o alto custo financeiro dessa proposta pedagógica. Conforme explicam Souza e Martinelli (2009),

A escola idealizada por Dewey é uma escola cara, de altos custos para o Estado e suas mantenedoras. Para que a educação deweyana se desenvolva são necessários laboratórios para as ciências naturais e exatas, espaço e estrutura física adequada. Esse ideal de escola no Brasil, nos termos das políticas de educação pública foi abandonado, talvez por ser

¹¹ Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey na Universidade de Columbia, em Nova Iorque (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

caro demais. O Estado aos poucos foi deixando o interesse por essa proposta pedagógica, fazendo-a assim, relegada à educação particular ou privada. (p. 164).

De forma mais específica, os princípios da reforma escolanovista no Brasil implicavam na rejeição do sistema dualista de educação jesuítica. Para Souza e Martinelli (2009), o modelo jesuítico contribuiu para uma estratificação social na educação, isto é, “uma educação para pobres e ricos separados desde os primeiros anos escolares” (*id*). O movimento escolanovista procurou, ainda, extinguir o preconceito contra as atividades manuais em favor das intelectuais. Propunha-se uma nova compreensão da atividade e da ação em educação, numa interpretação mais rica “que passa pela descoberta e enriquecimento cognitivo pela atividade” (SOUZA; MARTINELLI, 2009. p. 164).

Na década de 1950, os ideais de “modernização” e “industrialização” no Brasil - ligados à mentalidade “desenvolvimentista” representada pelo governo de Juscelino Kubitschek – se relacionam diretamente com a pedagogia de Anísio Teixeira (SOUZA; MARTINELLI, 2009. p. 164). Num momento histórico em que o capitalismo industrial havia lançado suas bases na sociedade brasileira, uma “pedagogia pragmática, voltada para a técnica e a prática, ofereceria sustentação a esse ideal de nação que se pretendia instalar no nosso país” (*id.*). A relação entre o momento histórico-econômico e educação nesse período é assim traduzida por Teixeira (apud SOUZA; MARTINELLI, 2009):

O novo tipo de sociedade – democrática e científica – não poderia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelho escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos de educação já não eram possíveis. Com todo o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável (p. 165).

Livre das amarras do Estado Novo, o “Manifesto” é então retomado no ano de 1959. O Golpe Militar deflagrado em 1964, entretanto, não lhe deu tempo para que algum êxito fosse alcançado.

Nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país pós ditadura militar (1964-1985), houve uma nova tentativa de propagar os pressupostos teóricos deweyanos, embora de forma menos direta e explícita. O país vivia um

momento de reformas educacionais¹², sobretudo na Educação Superior e nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Através da adoção de educadores estrangeiros como António Nóvoa, Pérez Gómez, Donald Schön, e Peter McLaren, são retomadas as ideias deweyianas atreladas à formação de professores, sobretudo a partir da noção de “professor reflexivo”. Nessa fase, o aspecto pedagógico da filosofia de Dewey se sobressai, em detrimento do político. Entretanto, o alcance de seu pensamento tem menor impacto, quando comparado àquele causado pelo movimento escolanovista, cujo processo de difusão em território nacional engendrava uma ampla dimensão política (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Para Souza e Martinelli (2009), esse movimento, embora afirme ser fundamentado nos pressupostos teóricos de Dewey, realizou uma leitura demasiadamente superficial do autor, “com o intuito de dar legitimação a essa nova visão” (p. 165). O Dewey crítico do liberalismo, progressista e fortemente social é deixado de lado.

O surgimento da “Epistemologia da prática reflexiva” ou corrente do “Professor Reflexivo” como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores é inserido num movimento mundial de reformas educacionais ocorrido nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Os autores que propunham essa nova perspectiva criticavam o modelo de racionalidade técnica na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, segundo o qual “se privilegia nos primeiros anos os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática desses conhecimentos” (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 166). Segundo Gómez (apud SOUZA; MARTINELLI, 2009), “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida na formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades” (p. 166). Nesse sentido, a ação reflexiva tal como proposta por Dewey apresentava-se como

¹² O momento em que essa tendência para a formação de professores torna-se expressiva no Brasil – a partir de meados dos anos 1990 – coincide com a materialização das políticas educacionais alicerçadas no modelo neoliberal, através de documentos produzidos por organizações como o Banco Mundial, a OIT, a UNESCO e a UNICEF. Tais documentos determinavam a direção da educação dos países periféricos, entre os quais o Brasil estava incluído, com o objetivo de formar a força de trabalho necessária à sociedade regida pelo capital. No Brasil, essa política foi traduzida na elaboração de diversos documentos oficiais, entre os quais se destacam o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica (2001) (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

uma possibilidade de ruptura desse modelo, “sendo o ponto de partida na direção de uma racionalidade prática” (*ibid.*). Os proponentes da “Epistemologia prática reflexiva” “reconheciam a riqueza da experiência docente que residia na prática dos professores, cujo processo de compreensão e melhoria do seu ensino deveria começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (*ibid.*). Assim, propunham a aplicação da prática reflexiva na formação de professores, reportando-se a Dewey para fundamentar os pressupostos de sua teoria. Conforme explica Zeichner (apud SOUZA; MARTINELLI, 2009), o termo “prática reflexiva” tem sua origem em Dewey, quando este propôs a distinção entre o ato humano reflexivo e o que é rotina¹³. Deriva, portanto do próprio Dewey “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCÍA apud SOUZA; MARTINELLI, 2009).

As considerações de Dewey sobre o ato de pensar e de pensamento reflexivo estão entre os conceitos retomados por Schön e McLaren para embasar suas proposições acerca da prática reflexiva docente. Sobre esses conceitos, Souza e Martinelli explicam:

Dewey (...) considera o ato de pensar enquanto característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial deste com os outros seres vivos. Afirma que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo é preciso que algo o provoque, portanto, o ‘[...] problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar’. Nesse sentido, para que se desencadeie o ato de pensar é necessário que haja um fator motivador (p. 167).

Para Dewey, a palavra “pensar” adquire os seguintes sentidos, do mais amplo ao mais restrito:

1) o ato de pensar ao acaso; 2) o ato de pensar limitando-se ao que ultrapassa a observação direta; 3) o ato de pensar apoiado em provas e testemunhas e, 4) o ato de pensar subentendendo-se o exame das bases e das conseqüências das crenças (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 167).

¹³ Segundo Zeichner, grande parte do que Dewey disse sobre este assunto foi dirigido aos professores (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

Já a reflexão é entendida como uma forma superior de pensamento, que envolve “exame de dados, procura de provas (investigação) que ocasionam um processo penoso de inquietação e conturbação” (*id.*) e que tem por objetivo sempre chegar a uma convicção (*ibid.*). Nas palavras de Dewey:

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. (...) para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (apud SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 167)

Dewey estabelece processos inferiores em toda ação reflexiva, que incluem:

a) um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida; b) atos de pesquisa ou investigação tendo o fim imediato de descobrir outros fatos que sirvam para corroborar ou destruir a convicção sugerida. (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 167).

Quanto ao processo de reflexão, Dewey estabelece cinco fases distintas:

1.^a) uma dificuldade encontrada; 2.^a) a sua localização e definição; 3.^a) a sugestão de uma solução possível; 4.^a) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5.^a) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (DEWEY apud SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 167).

A terceira fase da reflexão, denominada “sugestão de uma solução possível”, é entendida por Dewey como o “verdadeiro núcleo da inferência”, preenchendo o espaço entre uma coisa presente e outra ausente, e sendo, portanto, mais ou menos especulativa e arriscada. Nesse contexto, o autor considera a abundância de sugestões alternativas como um fator importante para a eficiente atividade mental (SOUZA; MARTINELLI, 2009). Quanto à última fase da reflexão, esta corresponde à “verificação de uma idéia e à conseqüente formação de uma crença” (*ibid.*, p. 168), em que se produzem resultados previstos por uma ideia por meio da observação e da experiência. Conforme explica Dewey,

Se os resultados da experiência concordaram com os teoricamente previstos (ou racionalmente deduzidos) e caso haja razões para crer-se que só as condições em questão produziram tais resultados, há dados suficientemente ponderosos para induzirem uma conclusão – ao menos até

que fatos contrários a ela revelem a necessidade da revisão da mesma (DEWEY, 1953, p. 84).

O filósofo estabelece, ainda, uma diferença entre a reflexão propriamente dita (ou raciocínio crítico) e o ato de pensar não coordenado. Sobre o primeiro, Dewey afirma:

A essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar resolvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 168).

Já o ato de pensar não coordenado ocorre quando não se pratica o esforço suficiente para se definir a dificuldade, de modo que “as sugestões apresentam-se mais ou menos ao acaso” (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 168). Portanto,

ao se analisar um problema ou dificuldade, bem como definir sua natureza, é fundamental eliminar qualquer tipo de julgamento prévio ou preconceito para evitar conclusões prematuras que não conduzam à resolução do problema, ou que levem a uma resolução insatisfatória (*id.*).

A “Epistemologia da prática reflexiva” assenta nesses pressupostos teóricos, estabelecendo a relação “entre pensamento reflexivo e a formação docente” (*id.*), e compreendendo “as distinções entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo, mostrando que este último compreende uma forma mais complexa de pensar que exige um processo investigativo, no qual se valoriza os meios para se solucionar um problema” (*id.*).

Outro aspecto pedagógico do pensamento deweyiano que, segundo Souza e Martinelli (2009), influenciou a corrente do “Professor reflexivo”, trata da “importância de incentivar na escola os bons hábitos de pensar” (*id.*). Para Dewey, “a escola pode desenvolver nos alunos uma capacidade de pensar que extrapole a forma rudimentar de pensamento, ou seja, que leve o aluno ao pensamento reflexivo e ao raciocínio crítico” (*id.*).

Para tanto, os métodos de ensino e aprendizagem deveriam ser centralizados nas condições que “estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento” (DEWEY apud SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 168). Pensar, para

Dewey, é o método para uma aprendizagem inteligente. O autor apresenta uma forma de ensinar e aprender por meio do ensino reflexivo, na qual “A problematização motiva a ação reflexiva e o pensamento de forma a torná-los fonte de conhecimento e desenvolvimento da inteligência” (*ibid.*, p. 169). Nesse esquema, o desenvolvimento da prática reflexiva ocorre devido à necessidade de solucionar um problema que, por sua vez, veio à tona por meio de uma experiência. Por esse motivo, Dewey afirma que

a questão mais importante que possa ser proposta a respeito de qualquer situação ou experiência que tenha o fim de fazer-nos aprender alguma coisa, é a qualidade dos problemas implicados neles (DEWEY apud SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 169).

Tal como se poderá observar no Capítulo 4, bem como na seção “Discussão”, o discurso de Dewey acerca do modo com que a reflexão e a experiência se relacionam com a aprendizagem e com a formação de conhecimento apresenta paralelos notáveis com os escritos e com a prática da Técnica elaborada por F. M. Alexander¹⁴. Tais paralelos justificam o apoio do filósofo à Técnica elaborada por Alexander, documentado nos prefácios de Dewey aos livros de Alexander.

Ainda a respeito da literatura sobre a prática reflexiva no ensino, Souza e Martinelli (2009) destacam os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, propostos por Donald Schön. A reflexão-na-ação se caracteriza quando a reflexão ocorre no decurso da própria ação, sem interrompê-la, embora com breves instantes de distanciamento, e reformula-se o que se está fazendo. Estabelece-se, assim, um diálogo com a situação vivida. Já a reflexão-sobre-a-ação implica numa reconstrução mental da ação, com o objetivo de analisá-la retrospectivamente. A reflexão sobre a reflexão-na-ação, por sua vez, é o próprio “processo que leva o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (*ibid.*, p. 169). Schön explora a relação dessas ideias com a prática do talento artístico. Para esse autor, o talento artístico

¹⁴ Dewey atesta a presença dos processos de reflexão enumerados anteriormente no relato de Alexander a respeito da elaboração de sua Técnica e, em especial, em relação à descoberta do Controle Primário (cf. ALEXANDER, 1992).

profissional é entendido como “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (*id.*). Assim sendo, o ensino do talento ocorreria por meio da reflexão-na-ação.

A importância do engajamento do indivíduo em sua construção de conhecimento, contudo, não se limita à formação do pensamento reflexivo e ao raciocínio crítico. Para Dewey, uma educação reflexiva é uma reação necessária para reequilibrar a sociedade ante às mudanças sociais decorrentes da revolução industrial e dos novos modos de produção e de circulação de bens. Nesse contexto, o autor defende a arte como uma área do conhecimento privilegiada para a educação voltada à autonomia.

Numa palestra dirigida a professores de Arte e trabalhos industriais da Miami University, Dewey discorreu sobre o domínio da indústria sobre a vida moderna, incluindo a educação, e sobre como a escola poderia proteger o bem e evitar o mal dessa supremacia. Segundo consta no texto da palestra, a crença em uma separação, ou até mesmo numa oposição entre a educação e a indústria tem sua origem na cultura grega antiga, conforme descrita por Aristóteles:

Falando não por si próprio, mas pela maravilhosa vida da Grécia, ele [Aristóteles] visualizava-a dividida em duas partes, uma a superior, o reino intrinsecamente valioso – o dos fins, bom em si mesmo; o outro, secundário, necessário, portanto, básico porque intrinsecamente não valioso, a região dos meios. O objetivo da vida humana é o lazer cultivado pela posse de bens materiais; para exercitar a razão, desfrutar do conhecimento, compartilhar dos resultados das artes, para participar na formação das ideias que regulam a vida pública, isto é, para empregar, na comunicação, a troca de pensamento.

Mas tal vida deve ser sustentada com os meios necessários, que só existem quando fundamentados pelo comando das necessidades da vida (...). A vida de lazer culto que é valiosa em si mesma, a vida do espírito, requer as subestruturas da economia, a vida material. O trabalho é necessário para a existência de uma vida superior, o objetivo da educação, mas ainda assim é incompatível com ela (DEWEY, 2001, p. 24-25).

Dewey explica que a separação da educação para a cultura ou para o trabalho, entre o treinamento liberal e o profissional, refletem uma diferença social fundamentada entre a classe trabalhadora (ocupada com coisas materiais) e a classe desocupada (ocupada com ideias). Nesse contexto, a verdadeira educação é a liberal, cujo objetivo se encerra em “formar hábitos relacionados com a prática de coisas superiores em si mesmas” (*ibid.*, p. 25). Tal educação se mantém afastada de tudo o que é industrial, utilitário ou profissional – características próprias do trabalho

servil e, conseqüentemente, da submissão. Não há, nesse quadro, qualquer distinção entre artista e artesão:

Artesãos, artistas populares, mecânicos, trabalhadores manuais de todos os tipos, uma vez engajados em atividades, colocando seus trabalhos além deles próprios, são lacaios, servos. Suas ocupações desfiguram e degradam o corpo enquanto distorcem e endurecem a alma. Eles enchem a mente com interesses utilitários e mercenários, que demandam tamanha exigência de tempo e energia, não deixando tempo disponível para a cultura e a participação nas idéias da vida pública. É impossível, assim Aristóteles resume o assunto, viver a vida de um trabalhador e se dedicar à busca e ao exercício da excelência (DEWEY, 2001, p. 25).

Dewey atesta que não se pode condenar a franca descrição e apreciação de Aristóteles a respeito da vida de trabalho e comércio, uma vez que as qualidades questionáveis observadas pelo filósofo grego aumentaram sob vários aspectos:

A imposição de limites físicos com seus resultados desastrosos para a mente e o corpo, a divisão do trabalho acompanhada da falta de iniciativa, e a falta de conhecimento das bases e dos objetivos da atividade na qual se está engajado, a fúria da competição e o desejo de explorar o outro, a importância associada à mera posse de dinheiro – todas essas coisas, ao invés de diminuir, aumentaram desde o tempo de Aristóteles. (DEWEY, 2001, p. 26).

Conforme explica Dewey, a estratificação social e a divisão fundamental entre teoria e prática educacional são perpetuadas pelo modelo industrial ainda vigente¹⁵. Como este requer um grande suprimento de mão de obra barata e não especializada, não há nenhuma intenção real de fomentar uma educação que desenvolva a iniciativa, a reflexão e a força executiva além do mínimo exigido para se manter em operação o mecanismo ao qual as massas estão subordinadas.

Resumindo, estamos empenhados em treinar um número comparativamente pequeno para uma vida acadêmica de lazer e cultura; estamos comprometidos com a incapacidade de treinar um grande número, portanto somente uma vida com uma participação passiva e apática em um trabalho não idealizado será possível para essas pessoas; permitimos que poucos sejam preparados para controlar o trabalho dessas massas visando seus próprios fins (DEWEY, 2001, p. 27).

¹⁵ No Brasil, essa divisão é observável na oferta de cursos técnicos (subsequentes e pós ensino médio) pelas instituições do chamado “Sistema S”, como SENAC, SESC, etc.

Entretanto, Dewey identifica três diferenças favoráveis à educação entre a situação grega e a de sua época¹⁶: o fim do isolamento econômico, o embasamento científico da indústria e da distribuição, e a participação das classes trabalhadoras na administração dos assuntos públicos. Essas diferenças implicaram em novos valores morais, conforme explica o autor:

Com a substituição da interdependência pela independência¹⁷ segue a idealização do trabalho, do esforço. A vida ociosa parece ser, para a nossa consciência atual, uma vida fútil, inútil. Prestar serviço a outros não é, hoje em dia, símbolo de subserviência, mas um emblema de nobreza moral. A dependência dos métodos modernos de produção e distribuição, segundo a ciência aplicada, torna impossível uma separação fixa entre teoria e prática (...). A indústria tem, daqui por diante, um apoio natural na inteligência, uma perspectiva inerente nas coisas do espírito. É elevada ao nível da razão, da verdade; e a especulação da inteligência teórica é tida como defeituosa e paralisante até que lhe seja dada uma forma de escape e experimentação na completa realidade da ação (DEWEY, 2001, p. 28).

Esses novos valores geraram novas necessidades educacionais. Para Dewey, os problemas mais interessantes e vitais na prática educacional de hoje se referem à conexão entre diversão e trabalho, entre fatores intelectuais e informacionais e os fatores dinâmicos e motores; ao desenvolvimento, em suma, de um tipo de educação que formará tanto um homem ou uma mulher quanto um(a) trabalhador(a).

Isso posto, Dewey propõe informar tanto a vida da indústria quanto o fator industrial na educação com o espírito da arte. A arte, para Dewey, é a resposta, o meio-termo, o vínculo entre diversão e trabalho, lazer e indústria, trabalho e cultura. Segundo explica:

A brincadeira como um trabalho, como uma atividade livremente produtiva e a indústria como lazer, ou seja, como uma ocupação que satisfaz a imaginação e as emoções tanto quanto as mãos é a essência da arte (DEWEY, 2001, p. 30).

¹⁶ Isto é, meados do século XIX a meados do século XX.

¹⁷ Dentro do contexto a que Dewey se refere – fim do isolamento econômico, globalização – tem-se a impressão de que, na verdade, a independência (econômica, dos meios de produção, etc.) foi substituída pela interdependência, e não o contrário.

A arte, tal como a indústria, “tem que alcançar a incorporação visível e tangível contribuindo para o uso humano (...) [e] precisa de ferramentas definitivas, processos precisos, uma técnica exata de controle e objetivo” (*ibid.*, p. 31). Por implicar numa diversão produtiva e eficiente em resultados, a aspiração artística combate o utilitarismo resultante da “redução da ideia de diversão em faz-de-conta e pretensão inútil” (*id.*). A arte é “uma indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado – adequadamente consciente, emocional e intelectualmente” (*ibid.*, p. 34). Assim, ao tornar artísticas as atividades industriais na escola, se evitaria a sobrecarga de associações entre o jogo de atividades produtivas e manuais com significados sociais e científicos. Paralelamente, a vida da indústria, informando a si mesma com o espírito da arte, evitaria a mancha ética do servilismo. Conforme explica Dewey,

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte. (...) Só isso refina e idealiza as características mais severas e mais tediosas do trabalho, enquanto dirige e articula o espírito de diversão, que, se mantido longe do controle produtivo dos materiais físicos, torna-se fraco e sentimental.(...) Mas elevando-se os materiais, a técnica, os meios e os fins externos à região da imaginação pessoal, teremos uma educação que educa não só para as utilizações específicas e as produções, mas para o mais amplo de todos os usos: para a justa apreensão de valores quando e onde estes nos sejam apresentados¹⁸ (DEWEY, 2001, p. 30-32).

Do trecho citado, percebe-se que a arte desempenha uma função metodológica na filosofia da educação de Dewey. Em função dessas concepções, pode-se afirmar que sua argumentação em favor de um “espírito artístico” inspirando as atividades educativas adquire importância por estar subsumida em seu conceito de aprendizagem: ao perceber o significado da atividade em questão, o aluno se coloca numa “atitude do espírito”, ou “estado da mente” favorável ao aprendizado, em que o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais se torna

¹⁸ A “justa apreensão de valores quando e onde estes nos sejam apresentados” é também o objetivo último da reeducação proposta por Alexander (*cf.*, 1946). É possível afirmar que, nesse aspecto, Dewey tenha sido diretamente influenciado por Alexander.

desejável, pois é compreendido como o meio que permitirá “o desdobramento da vida emocional interna”. Dessa forma, qualquer fazer inerte e mecânico é naturalmente repellido da atividade educacional.

Partindo da concepção deweyana de educação e do aluno como o próprio sujeito em sua formação, bem como compreendendo a importância que Dewey dá à arte, os próximos subcapítulos apresentam propostas de educadores que defendem a posição ativa do estudante de música.

2.2 MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A exposição dos métodos ativos de educação musical na presente dissertação se justifica pela sondagem de informações a respeito de como o aluno pode ser ativo em sua aprendizagem musical e, assim, obter autonomia. Por meio da revisão bibliográfica das propostas relacionadas neste subcapítulo, realiza-se a ligação entre Dewey e a educação musical. Concomitantemente, agregam-se informações para formar um quadro teórico que permita realizar uma apreciação das contribuições da Técnica Alexander para o estudo do violino e da viola.

Para Pereira (2010), os chamados “métodos ativos” são conteúdos obrigatórios no que tange à educação musical. Segundo explica, essas propostas surgem a partir do início do século XX, como resposta à insatisfação com o ensino musical tradicional e à necessidade de democratização do ensino de música. Nessa época, o modelo de ensino conservatorial (isto é, tradicional) de música seguia um modelo de escola para a elite, sendo oportunizado unicamente a uma parcela privilegiada da sociedade. Com a Revolução Francesa, entretanto, surge o ideal democrático de educação universal, a ser estendida a todos os cidadãos. Esse ideal atinge também o ensino da música, cuja democratização exigia uma busca por novos métodos e práticas pedagógicas. Nas propostas dos educadores musicais mais influentes dessa época, a característica mais importante é a que justifica a sua classificação como “métodos ativos”, a saber: “todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento teórico, preferindo que entre em

contato com ela como experiência de vida”. (FONTEERRADA, apud PEREIRA, 2010, p. 2).

Pereira (2010) ressalta que tal enfoque na importância da experiência para a educação é também encontrada nas propostas de John Dewey para a educação. Para esse autor, os “métodos ativos”¹⁹ de educação musical traduzem para o ensino da música a proposta educacional de Dewey.

Em sua introdução ao livro “Pedagogias em Educação Musical” (MATEIRO; ILARI, 2011) Maura Penna defende que o verdadeiro processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdos, e compreende o desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, “de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida” (*ibid.*, p. 14). Penna caracteriza o ensinar como uma atividade complexa, em que o conteúdo que se ensina (**o que**) necessita de uma forma (**como, o modo de** ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. Citando Shulman, afirma que “esses dois aspectos das capacidades do professor requerem a mesma atenção, pois o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil pedagogicamente quanto habilidades (para ensinar) sem conteúdo. Assim, dominar **o que** se ensina não é suficiente para um verdadeiro processo educativo, pois o **como** deve ser articulado de modo dinâmico, e não como “receita” pronta²⁰. O **como/modo de** ensinar, que dá forma a determinado conteúdo (o **que** se ensina), “diz respeito a didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia” (*id.*), e deve atender às peculiaridades de cada situação educativa²¹.

¹⁹ Para elaborar seu artigo, Pereira (2010) analisou as propostas pedagógicas elaboradas por Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff.

²⁰ Como exemplo, pode-se citar a avaliação de Flesch (1957) a respeito do violinista Joachim. Segundo Flesch, Joachim era incapaz analisar e explicar racionalmente, e se limitava a influenciar seus alunos através de seu toque expressivo. Esses passavam então a imitar sua forma de conduzir o arco, que, para Flesch, era ineficiente e antinatural. Esse assunto será explorado de forma aprofundada nos Capítulos 2, 3, e na Discussão da presente dissertação.

²¹ Conforme se poderá observar no Capítulo 3, a Técnica Alexander compreende e defende um processo de aprendizagem análogo ao quadro teórico educacional-pedagógico apresentado por Penna.

Na área de música, a autora questiona o uso do termo “método” que se restringe ao material didático contendo uma sequência progressiva de exercícios e/ou repertório para o estudo de um instrumento. Segundo explica, princípios e finalidades por trás desse tipo de material “não costumam ser explicitados, ou, muitas vezes, acreditamos, não são sequer conscientizados por seus autores, e muito menos por quem os adota e os aplica em sua prática pedagógica” (PENNA In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 15). Citando Nóvoa, Penna defende a construção do conhecimento profissional dos professores a partir de uma reflexão sobre a prática. Os professores precisam possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo para serem capazes de “avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta” (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 15). Essas decisões dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia, a formas de articular meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal.

Nesse contexto, Bru (*apud* PENNA In: MATEIRO; ILARI, 2011), propõe a seguinte definição de método:

a) um conjunto de meios: b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo. Para conferir maior precisão a essa concepção, acrescentemos que, conforme os princípios que o fundamentam, um método pedagógico não é apenas uma mescla de técnicas e procedimentos, tampouco se trata de um algoritmo, de uma espécie de modo de emprego codificado pela ação que, corretamente executada, sempre produziria os mesmos efeitos (p. 15).

Nas seções seguintes do texto, serão expostas algumas propostas para a prática pedagógico-musical que contemplam essa definição de método, a saber: Dalcroze, Wiillems, Orff, Martenot, Martenot, Wuytack e Suzuki²². Por sistematizarem, em propostas metodológicas, práticas de como ensinar música, convêm conhecer criticamente tais propostas. A análise exaustiva de seus procedimentos práticos fugiria aos objetivos dessa pesquisa, de forma que os

²² Embora existam outras propostas de educação musical que contemplariam com igual completude a definição de método apresentada, na presente dissertação formam selecionadas somente aquelas que apresentam paralelos teóricos ou práticos que permitam o diálogo com Dewey e Alexander.

próximos subcapítulos se limitam à apresentação de um escopo dos princípios pedagógicos que embasam suas metodologias, dando ênfase à atitude ativa do estudante na sua relação com a aprendizagem musical.

2.2.1 Dalcroze

O pedagogo musical suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) elaborou a base de sua pedagogia num momento em que a Europa vivia grandes transformações sociais, econômicas, artísticas e científicas, que influenciaram vários movimentos artísticos e culturais (FERREIRA, 2007; MARIANI In: MATEIRO; ILARI, 2011). Conforme atesta Mariani: “O progresso e o avanço da ciência, em especial as descobertas no campo da psicopedagogia, foram determinantes para as mudanças do pensamento pedagógico no início do século XX.” (MARIANI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 28). Caminhava-se rumo à pedagogia ativa, e a experiência passou a ser valorizada, “chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem” (*id.*). Inspirado nas correntes estéticas de Schopenhauer, Nietzsche e Wagner, o movimento conhecido como *Körperkultur* (cultura do corpo) gerou um interesse crescente pelo movimento corporal e suas possibilidades expressivas, com implicações na dança, no teatro, na ginástica, na educação física, dentre outras áreas (FERREIRA, 2007; MARIANI In: MATEIRO, ILARI). Nesse contexto, Dalcroze desenvolveu um método de educação musical “baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio da escuta ativa” (MARIANI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 22).

Conforme explica Fonterrada (2008), Dalcroze “aliava, à sua aguda capacidade de observação e reflexão, uma viva intuição e um olhar penetrante para as condições do mundo em que vivia” (p. 122). Graças a essas capacidades, “percebeu a rapidez com que sobrevinham mudanças no comportamento das pessoas, provocadas pela instalação de novos modelos sócio-econômico-culturais, que exigiam rápida adaptação” (*ibid.*, p. 123), e conseguiu avaliar com propriedade a situação das escolas suíças e alemãs. A partir dessas reflexões, estabeleceu as bases para uma educação musical viva, em que a criança é tratada como um ser

integral de corpo, mente e espírito (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011). Suas ideias irão influenciar outros grandes pedagogos musicais, como Willems, Orff e Kodály, os quais promoverão, junto com Dalcroze, “a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais do que tudo, centrado na criança” (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 92).

Segundo Fonterrada (2008), dois tipos de preocupação distintos, mas não conflitantes, baseiam o método Dalcroze: “a educação musical e a necessidade de sistematização das condutas, em que música, escuta e movimento corporal estivessem estreitamente ligados e interdependentes” (FONTEERRADA, 2008, p. 123). A segunda preocupação é mais ampla, e revela seu interesse em buscar soluções para os problemas de sua época. Dalcroze atribuía aos órgãos educacionais, aos professores, e aos artistas a responsabilidade pela educação das massas, e aspirava, na elaboração de sua proposta de ensino de música, construir um “sistema racional e definitivo”, capaz de catalisar “as forças vivas do país”. Tal objetivo, entretanto, foi revisto quando Dalcroze percebeu que “a consciência motora-táctil e a compreensão do espaço²³ raramente se apresentavam plenamente formadas, e que o mesmo se dava em relação ao ‘ouvido absoluto’” (DALCROZE *apud* FONTEERRADA, 2008, p. 124).

A necessidade de engajamento é enfatizada quando Dalcroze aponta a necessidade de ensinar as novas gerações a combater certo afrouxamento da vontade com a própria energia individual, posta a serviço das gerações futuras. (FONTEERRADA, 2008). Em seu ideal de união dos indivíduos, num processo que caminha em direção ao coletivo, Dalcroze valoriza a arte por seu papel aglutinador, “graças à sua capacidade de suscitar, nos indivíduos, a expressão de sentimentos comuns” (*ibid.*, p. 124). Com base em seu conhecimento aprofundado das sinergias e antagonismos corporais, Dalcroze pretendia descobrir a fórmula de uma arte futura, caracterizada pela expressão dos sentimentos do povo. Fonterrada (2008) nota que o propósito de Dalcroze em cultivar os “ritmos naturais” e sua adesão à

²³ Alexander deparou-se com uma constatação semelhante, que o levou a enunciar o princípio da “apreciação sensorial não-confiável” (cf. ALEXANDER, 1992).

psicofísica²⁴ refletem seu alinhamento às propostas de seu tempo, embora seus ideais estejam, ainda, impregnados de concepções românticas.

De acordo com Fonterrada (2008), a preocupação de Dalcroze em tornar a educação musical uma sistematização das condutas, interligando música, escuta e movimento corporal, resultou no sistema de educação musical denominado “Rítmica”. Sobre ele, a autora expõe:

a Rítmica relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço (*ibid.*, p. 131).

De forma semelhante, Mariani (In: MATEIRO; ILARI, 2011) afirma que a Rítmica é, ao mesmo tempo, uma educação musical através da experiência corporal, e uma educação corporal através da vivência musical.

À época de Dalcroze, era praxe não permitir aos alunos se aproximarem do teclado para conferirem o que produziam nas aulas de harmonia, contraponto ou composição. Certa vez, entretanto, um de seus alunos argumentou que, se não tinha os acordes na cabeça o único modo de conhecê-los seria tocá-los. Abalado por essa observação, Dalcroze compreendeu que as dificuldades dos alunos eram fruto de um erro conceitual comum à época: “o de concentrar o conhecimento na mente do aluno, desconsiderando as oportunidades de se estabelecerem ligações entre a atividade cerebral e as sensações auditivas” (FONTERRADA, 2008, p. 122).

Tal constatação endossa a concepção da unidade psicofísica no processo de aprendizagem. A supervalorização do processo mental na construção do conhecimento havia levado os educadores a negligenciarem a importância da informação sensorial proveniente do corpo, que, por sua vez, constitui a experiência. Consequentemente, o processo de aprendizagem dos alunos havia sido comprometido, fazendo com que suas respostas fossem ineficientes.

A partir do acontecimento supracitado, Dalcroze inverteu a ordem estabelecida, incentivando a escuta e o toque do piano antes da realização das atividades, e deduziu um dos princípios fundamentais de seu sistema: “Toda regra

²⁴ Coincidentemente, o mesmo termo faz parte do vocabulário da Técnica Alexander.

não forjada pela necessidade e pela observação da natureza é arbitrária e falsa” (DALCROZE *apud* FONTERRADA, 2008, p. 123).

Dalcroze constatou ainda que as dificuldades rítmicas e de compreensão harmônica de seus alunos provinham do fato de experimentarem a audição somente no momento em que deveriam escrever, o que o levou a considerar “a musicalidade puramente auditiva, sem a participação do organismo como um todo, como uma musicalidade incompleta” (MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 39). Essas constatações o levaram à elaboração de um sistema de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade da escuta (FONTERRADA, 2008), questionando “a relação entre música e movimento através da interação espaço-tempo-energia” (MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 27). Conforme explica Mariani,

O objetivo primeiro dos exercícios de Rítmica é fazer com que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética (*ibid.*, p. 39).

Para Bachman (*apud* Fonterrada, 2008), a Rítmica ocupa uma posição peculiar em relação a outros métodos e abordagens em educação musical, por duas razões:

a primeira é a clara intenção de Dalcroze de superação da dicotomia corpo/espírito²⁵, característica do dualismo do século XIX, e também assumida, a segunda razão é a ampla utilização que faz de um espectro abrangente da música, capaz de fazer emergir, dialeticamente, o que há de mais primitivo e de mais evoluído no funcionamento do ser humano (BACHMAN *apud* FONTERRADA, 2008, p. 132).

Bachmann destaca ainda que “a Rítmica não é um fim em si mesma, mas um meio de estabelecer relações” (*id.*).

Fonterrada (2008) explica que o sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. Quando o corpo expressa a música, a música deixa de ser um objeto externo, pertencendo, ao mesmo tempo, ao fora e

²⁵ Dicotomia também combatida por Alexander, (confira o Capítulo 3 da presente dissertação).

ao dentro do corpo. Música e movimento deixam então de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Desse modo, Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo. Se, na concepção romântica, a música era a mais espiritual das artes, porque desencarnada, a aspiração da Dalcroze à unicidade se serviria do movimento para unir corpo e espírito, encarnando-se. Através do movimento, o sistema Dalcroze “estimula a imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical, valorizando, a um só tempo, a compreensão de seus elementos constituintes e de seus aspectos expressivos” (FONTERRADA, 2008, p. 131). Assim, o movimento desempenha em Dalcroze dois papéis opostos e complementares:

o de ato provocado pela música, entendido como sua emanção, e o de provocador e gênese do som, afastando a ideia do movimento como algo externo à música e, circunstancialmente, a ela sobreposto, como usualmente ocorre. Desse modo, estão fundamentalmente interligados, em Dalcroze, a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais (*id.*).

Mariani apresenta uma compreensão distinta e complementar do movimento corporal em Dalcroze, também em “duas vias”. Conforme explica, este consiste na manifestação visível de elementos experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, e, ao mesmo tempo, numa estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão (MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011). O corpo, por sua vez, seria o intermediário entre os sons e os pensamentos, e se tornaria instrumento direto de nossos sentimentos (DALCROZE *apud* MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 31). Assim, a consciência rítmica pretendida por Dalcroze é obtida por meio da experiência corporal, sendo buscada através de exercícios que combinam sensações físicas e auditivas. No trecho reproduzido abaixo, Mariani justifica a atribuição da experiência motriz como a primeira forma de compreensão da música:

As primeiras experiências musicais são de ordem motora. Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas (...). O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais (MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 41).

Ao fazer o aluno participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, Dalcroze combate as práticas mecânicas no aprendizado da música, normalmente apoiados na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo. Através dos movimentos corporais, o aluno é liberto da inércia adquirida por um processo de ensino-aprendizagem que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. A experiência das sensações físicas em relação à música e seus elementos toma lugar central no processo de formação do conhecimento (MARIANI, In: MATEIRO; ILARI, 2011). Conforme exemplifica Fonterrada (2008):

Incentivam-se movimentos básicos como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando-se de diferentes saltos, livremente, ou seguindo um determinado ritmo. As estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem por meio de movimentos. Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente, um movimento, expressar com um gesto o caráter anacrúsico de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical, são exemplos do que se pode explorar numa aula dalcroziana (p. 135).

As ideias de Dalcroze sobre a integração entre ritmo e atividade motora, atribuídas unicamente à sua intuição e capacidade de observação, encontram-se alinhadas com descobertas científicas de pesquisadores da mesma época.²⁶ Chegaram, inclusive, a antecipar-se a elas, como no tocante à sua crença de que a ação corporal seria, ao mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo conhecimento ulterior, posteriormente fundamentada pela psicologia do desenvolvimento (FONTERRADA, 2008).

²⁶ Conforme se lê em Fonterrada (2008), Bolton já afirmava em 1884 que “os movimentos involuntários que acompanham a percepção do ritmo não são resultado da experiência rítmica como tal, mas sua própria condição ou, dizendo de outro modo, não são reconhecidos como efeito, mas como causa” (p. 132). De modo semelhante, em 1919 Seashore imputaria a percepção do tempo musical aos movimentos – sendo estes reais ou imaginários.

2.2.2 Willems

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze. Sua proposta, tal como a do mestre, é compatível e condizente com a realidade de sua época. A crescente industrialização e a aspiração ao progresso geram em Willems o anseio por operar em bases racionais para encontrar as relações entre a música, natureza, e o homem. Willems concebe a música como valor humano, e, por isso, parte indispensável da formação de toda a população, e não apenas de indivíduos talentosos. Dessa forma, o autor acompanha a tendência do encaminhamento da educação em direção à coletividade e de uma visão mais global e integradora do aluno (FONTEERRADA, 2008). Willems contraria o paradigma de seu tempo segundo o qual estudar música significava estudar um instrumento, e advoga por um conceito de iniciação musical que compreenda assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas para a educação musical. Assim, no que se refere à postura ativa do aluno em seu desenvolvimento musical, Willems demonstra seu pioneirismo propondo uma distinção entre “educação” e “instrução”, e contribuindo para a superação das visões tecnicistas e mecanicistas nas práticas musicais ocidentais (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011).

Tal como foi mencionado, Willems procura justificar sua proposta através das relações existentes entre música, natureza, e homem. Uma das fontes que servem à argumentação do autor são os pressupostos filosóficos encontrados em Hegel, e que provém, também, de Platão e Pitágoras (FONTEERRADA, 2008). Devido à sua preocupação em fazer da educação musical uma ciência, a exposição teórica de Willems é influenciada, também, pela concepção de “legalidade natural” de Helmholtz²⁷. Assim, a elaboração do material auditivo e dos princípios de seu método se deu a partir da pesquisa e experimentação das principais leis do som – em especial, a lei dos sons harmônicos (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011).

A “legalidade natural” é manifesta em Willems quando este se serve da análise do trajeto do nervo auditivo – passando pelo bulbo (sede das ações reflexas

²⁷ Concepção esta que procurava embasar leis estéticas e artísticas nas leis da natureza. (FONTEERRADA, 2008).

ou dinamogênicas), concha ótica (sede das emoções) até o cérebro²⁸ – para justificar seu argumento em favor do triplo aspecto da audição: sensorial, afetivo e mental (*ibid.*). O primeiro aspecto se refere à “escuta fisiológica”. O segundo se refere aos elementos melódicos²⁹ – intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa. Por fim, o terceiro aspecto representa o último domínio do desenvolvimento auditivo. Este inclui elementos de ordem intelectual – nomes de notas, regras de harmonia, formas musicais, entre outros –, e comporta fenômenos de memória, de imaginação criativa, de associação, de comparação, de análise, de síntese e de julgamento (PAREJO, 2011). Willems compreende que cada um desses aspectos se relaciona a capacidades humanas genéricas, e que apresentam faculdades diferentes a serem desenvolvidas. O autor constrói sua argumentação de modo a atribuir à música o papel de “atividade sintética, em que esses aspectos estariam indissoluvelmente unidos” (WILLEMS *apud* FONTEERRADA, 2008, p. 140).

Assim, a sensorialidade auditiva se relaciona com a capacidade sensório-motora; a sensibilidade afetiva auditiva, com a sensibilidade afetiva; e a inteligência auditiva, com a inteligência humana. Essas relações prosseguiriam, ainda, para uma dimensão espiritual. A divisão tríplice da audição proposta por Willems, contudo, deve ser compreendida como um recurso analítico e pedagógico; na prática, a experiência da percepção do som é global, e, tal como a percepção de outros fenômenos ligados ao ser humano, vai “do polo material ao espiritual, passando pelo afetivo e pelo mental” (FONTEERRADA, 2008, p. 140). Fonterrada, ao comentar sobre os preceitos de Willems, afirma:

muitas vezes, um “mau ouvido” é precariamente utilizado, ou ainda, um ouvido prepondera sobre o outro, o que, de certa forma, impede ou diminui a função daquele que é menos utilizado. Seria preciso afastar os obstáculos de ordem física, afetiva e mental que dificultam, ou mesmo impedem, a recepção das impressões vindas de fora pelo órgão auditivo. Ensinar a ouvir, então, é ensinar a receber impressões sonoras. (p. 142).

²⁸ Provavelmente Willems denomina “cérebro” a estrutura orgânica correspondente ao neocórtex.

²⁹ O termo *melodia* não se limita, em Willems, ao seu sentido tonal, “mas nas relações estabelecidas entre diferentes frequências, compondo um *melos* que provoca imediata reação afetiva no ouvinte.” (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 148). Assim, inclui quaisquer agrupamentos sonoros que tenham o poder de provocar reações afetivas no indivíduo, como o canto de pássaros, sons da natureza e dos animais, cantos primitivos, etc (FONTEERRADA, 2008).

O sistema de educação de Willems é dirigido primordialmente ao desenvolvimento da função do órgão auditivo, pois parte da compreensão de que a capacidade sensorial é o ponto de partida para o despertar de outras faculdades humanas. Assim, o primeiro aspecto trabalhado em sua proposta é o sensorial.

Para educar a sensorialidade auditiva, Willems lança mão de exercícios para a distinção auditiva dos parâmetros do som – altura, duração, intensidade e timbre. Cobre-se, assim, a compreensão do fenômeno sonoro como entidade física. Dentre estes parâmetros, a altura é privilegiada pelo autor, devido à importância central que atribui à melodia na música. No material que prevê, há espaço, inclusive, para a exploração do espaço intratonal, bem como sons de diferentes procedências, como o canto de pássaros e insetos, ruídos da natureza, sons produzidos por máquinas, inflexões da linguagem, gritos de animais e de seres humanos (FONTERRADA, 2008).

A sensibilidade afetiva auditiva, para Willems, “é o elemento central da escuta, do mesmo modo que a melodia é o elemento central da música.” (*ibid.*, p. 147). Os mesmos elementos da sensorialidade auditiva – memória, imaginação, audição interior – estariam igualmente presentes na sensibilidade afetiva auditiva. A primeira, entretanto, é compreendida como ato objetivo, e a segunda, como um ato subjetivo. Conforme argumenta Willems, “o impacto sonoro provindo do exterior produz imediatamente uma reação de acolhimento ou repulsa” (*id.*, p. 147). Atestando a interdependência entre fato fisiológico e afetividade, Willems retorna novamente à concepção helmholtziana, interligando a fisiologia e a psicologia. O autor compreende que a afetividade é manifesta na melodia, isto é, no agrupamento sonoro, pois a percepção de sons isolados não basta para uma escuta afetiva. Quando a sensibilidade afetiva auditiva está presente, um desejo ou emoção conduz a atenção – elemento fundamental para a eclosão da consciência sonora – a uma escuta intencional.

Willems compreende que, embora as regras às quais a música está sujeita não sejam universais, mas culturais, “os elementos fundamentais da música – ritmo,

melodia³⁰ e harmonia – não existem apenas em função do ser humano, mas são partes intrínsecas do universo” (FONTERRADA, 2008, p. 150). Ao estabelecer tal relação entre música e vida/ser humano, Willems confirma sua herança platônico-pitagórica, que o permite legitimar sua proposta não como um “sistema” de ensino, mas como uma “ordenação construtiva”, capaz de presidir a atividade musical criativa em estreita semelhança com a vida e com as leis cósmicas que regem o universo” (FONTERRADA, 2008, p. 150).

O terceiro aspecto da audição - a inteligência auditiva - é compreendido como uma síntese abstrata construída sobre as experiências auditivas sensoriais e afetivas. Os fenômenos que comporta são: a comparação, o julgamento, a associação, a análise, a síntese, a memória e a imaginação criativa, além da escuta interior. Esses fenômenos permitem a tomada de consciência do universo sonoro, e, através desta, seu emprego como elemento artístico, seja na interpretação, seja na criação. Fonterrada avalia que a maior parte das atividades e materiais propostos por Willems contempla a sensorialidade e a inteligência auditiva, estimulando o ato da escuta em si e o uso de funções mentais a ele relacionadas, como comparar, ordenar, analisar, entre outras. A sensibilidade afetiva auditiva, entretanto, não é contemplada com ênfase nas atividades de ordem prática que propõe, embora o autor reforce a necessidade de torná-la consciente ao aluno. Fonterrada atribui este fato ao pouco conhecimento que se tem da natureza afetiva do ser humano e das relações que este mantém com a música, o que dificulta a sistematização de princípios que incluam o desenvolvimento da afetividade no seu ensino (*ibid.*).

Parejo (*apud* MATEIRO; ILARI, 2011) explica que, no método Willems, a vivência musical é o fio condutor de toda aprendizagem, de modo que a experiência dos fatos musicais precede a consciência dos mesmos. Segundo expõe, Willems inicia a construção da consciência sonora do aluno desde tenra idade, partindo do

³⁰ As definições de melodia, harmonia e ritmo apresentadas por Willems podem confundir o leitor enculturado dentro da tradição musical ocidental europeia. Para conseguir aceitar que tais conceitos não tenham sua existência limitada ao campo da cognição humana, tal como propõe o autor, pode-se recorrer, por exemplo, à “música” dos pássaros. Embora provavelmente não saibam abstrair o que seja melodia, harmonia e ritmo, são capazes de reconhecer outros pássaros que emitem o mesmo tipo de pio que o seu, e, ainda, podem ser enganados por um caçador que consiga reproduzi-lo através de assovios ou apitos.

ritmo e do som – elementos pré-musicais – associados a movimentos corporais naturais, como marchar, correr, andar, balançar, saltar, girar. O desenvolvimento auditivo, por sua vez, ocorre através do estudo do som, da melodia, da escala, do acorde maior, dos intervalos, de acordes diversos, da polifonia e da harmonia. Importa a Willems trabalhar a audição interior relativa e absoluta, e, para tanto, valoriza o solfejo e a improvisação. O ritmo é abordado através dos movimentos corporais naturais e do estudo do que denominava *elementos do ritmo*: tempo (pulso), compasso e suas subdivisões; bem como das células e fórmulas rítmicas. A autora destaca ainda que o canto e as canções ocupam um lugar central no método, garantindo a presença da “atividade sintética” já mencionada, bem como do ritmo – elemento mais material da música – e da melodia – elemento mais característico da mesma.

2.2.3 Orff

Bona (In: MATEIRO; ILARI, 2011) propõe que a abordagem da proposta pedagógica de Carl Orff (1895-1982) seja orientada a partir dos seguintes elementos: sua origem, o material pedagógico, os instrumentos musicais, e, especialmente, o princípio que articula todos os seus componentes. Conforme explica, a origem da proposta é fundamentada nos experimentos vivenciados na Günterschule, instituição fundada em 1924 por Dorothee Günther sob a orientação de Orff. Nesse local, eram ministradas aulas de ginástica, dança e música, através de uma proposta criativa de integração de música e movimento (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011; FONTEERRADA, 2008). Os princípios seguidos eram os mesmos do Método Dalcroze, “que enfatizava o desenvolvimento rítmico, o movimento e a integração de linguagens artísticas” (FONTEERRADA, 2008, p. 160). Na Güntherschule destacavam-se a participação de Gunild Keetman, na área de

música e movimento, e da dançarina Maja Lex, discípula de Rudolf von Laban³¹. É nesse contexto que Orff põe em prática suas ideias sobre música, movimento e linguagem³². O trabalho da Günterschule foi interrompido durante a Segunda Guerra Mundial, durante a qual sua sede foi destruída. Em 1948, a proposta é retomada por Orff e Keetman, com o foco redirecionado ao ensino infantil (FONTERRADA, 2008).

Orff desejava que o acompanhamento musical das danças e exercícios de movimento, comumente realizados ao piano, incluísse outros instrumentos musicais, e permitisse a participação dos alunos. Para tanto, era necessário disponibilizar um conjunto instrumental com maior facilidade de manuseio e aprendizagem. Assim, com o auxílio do musicólogo Curt Sachs e do construtor de instrumentos Carl Maendler, surge o “instrumental Orff”, constituído por flautas, instrumentos percussivos de afinação definida (xilofones, metalofones e jogos de sinos) e de altura indeterminada, além de cordas friccionadas e dedilhadas (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011). Fonterrada destaca a participação da criança, desde o início, em grandes conjuntos de instrumentos Orff como um fator motivacional importante. Assim explica:

O instrumental é de excelente qualidade musical, com boa ressonância e afinação, e permite uma massa sonora importante, com timbres diversificados, o que permite às crianças entrarem em contato com princípios básicos de combinação de timbres, a partir da experimentação (FONTERRADA, 2008, p. 164).

Conforme expõe a autora, o instrumental foi desenvolvido de tal modo que mesmo crianças pequenas ou iniciantes podem participar ativamente – basta remover teclas dos xilofones ou metalofones, deixando apenas aquelas que o aluno precisa tocar. A precisão e qualidade sonora das *performances* é um fator importante; para tanto, Bona menciona a necessidade de observar os “princípios

³¹ Um dos maiores coreógrafos e professores de dança de seu tempo, von Laban defendia o movimento corporal e a dança como representações da energia interna e base para todas as expressões de arte. Suas ideias, associadas à revolução estética na dança promovida por Sergei Diaghilev, influenciaram também a produção musical de Orff, sempre marcada pelo movimento (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011).

³² Conforme explica Bona (In: MATEIRO; ILARI, 2011), a linguagem é um elemento basilar também na produção musical de Orff.

básicos da postura adequada” (p. 147), bem como de manter uma escuta atenta. No trecho abaixo reproduzido, a autora discorre sobre a correta execução dos instrumentos de plaqueta:

a postura deve ser solta, com os cotovelos afastados do corpo³³. Para a obtenção de maior qualidade sonora, cada toque de baqueta sobre as plaquetas deve ser realizado com o princípio da “mola” isto é, mantendo-se a flexibilidade do pulso. Inicia-se com as duas mãos simultaneamente, sempre observando a altura das mãos e dos braços, a distância em relação ao instrumento e a precisão equilibrada do toque em ambas as mãos. Segundo Graetzer e Yepes (...), ‘deve-se obter a igualdade de movimentos para que as duas notas se fundam em um só som’ (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 147).

Assim como destacado por Bona, Fonterrada (2008) identifica os princípios basilares da abordagem Orff como “a integração de linguagens artísticas e o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação” (FONTEERRADA, 2008, p. 159). O movimento corporal e a expressão plástica, associados à experiência musical, são também grandemente enfatizados. Para Orff, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia, e provém do movimento, enquanto a melodia nasce dos ritmos da fala. Conforme se lê em Bona (In: MATEIRO; ILARI, 2011), esses elementos são compreendidos como interpenetrantes na proposta em questão:

A prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança. O caráter circular dos três elementos não permite afirmar onde se encontra o início (p. 141).

Tais princípios são filosoficamente assentes, por um lado, na concepção de “música elementar³⁴”, e por outro, na “Teoria da Recapitulação”. O primeiro conceito

³³ Na revisão de literatura realizada, esta é a primeira referência encontrada a respeito de uma relação causal entre a qualidade do uso de si mesmo e a qualidade da *performance*. Tal relação será abordada detalhadamente mais adiante, sendo de importância central para a Técnica Alexander. Ressalta-se, por ora, que instruções ditas ‘posturais’ (como manter os cotovelos afastados do corpo) podem ter um efeito nocivo, sobretudo quando não explicitam o princípio sobre o qual são enunciadas.

³⁴ O vocábulo “elementar” é aqui empregado no sentido de “pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio” (ORFF apud BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011).

se refere a “uma música primordial que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo e servisse de base à educação musical da primeira infância” (FONTERADA, 2008, p. 160). O próprio autor expõe:

Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, ostinati e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (ORFF apud BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 140).

Orff encontra na “música elementar” um conceito unificador, que lhe permite abranger coerentemente a prática da música cantada, dançada e tocada, agregando elementos da linguagem, da música e do movimento. O conceito serve, ainda, de fonte e justificativa para o material pedagógico que emprega³⁵, e fornece um aporte teórico para a necessidade de participação ativa do indivíduo. Assim, através da “música elementar”, são oferecidas oportunidades para vivências significativas que, por sua vez, servirão de base para o desenvolvimento de futuras experiências artístico-musicais (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011).

A influência da “Teoria da Recapitulação” sobre a pedagogia Orff, por sua vez, se manifesta na elaboração de uma proposta de educação musical que, em princípio, percorreria as mesmas etapas percorridas pelo homem até alcançar ao estágio atual do fazer musical³⁶. O desejo de recapitular os passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento de suas competências musicais justifica, por exemplo, a primazia do ritmo e o emprego da escala pentatônica³⁷ como bases para

³⁵ Abordados mais adiante neste mesmo subcapítulo.

³⁶ Conforme explica Walker (2006), a Teoria da Recapitulação – segundo a qual a ontogenia recapitula a filogenia, isto é, o desenvolvimento individual recapitula o desenvolvimento da espécie – influenciou vários educadores, entre eles, Piaget e Orff. Tal teoria, entretanto, caiu em descrédito no meio científico, e sua aplicação à educação levanta problemas éticos por filiar-se à corrente do evolucionismo cultural (cf. WALKER, 2006; CASTRO, 2005).

³⁷ Fonterrada (2008) observa que Kodály e Orff empregam a escala pentatônica por razões diferentes: o primeiro desejava resgatar um modelo escalar típico do folclore húngaro, enquanto o segundo o procura partir de um modelo anterior ao desenvolvimento da tonalidade. Há, entretanto, outra justificativa para o emprego da escala pentatônica por Orff: o de facilitar a prática da improvisação, um recurso pedagógico presente em todos os estágios de sua proposta.

o ensino da música, bem como o emprego de certos instrumentos do “instrumental Orff”^{38 39} (WALKER, 2006).

Abaixo, segue um resumo⁴⁰ dos recursos pedagógicos empregados nos respectivos elementos basilares da proposta Orff:

- a) Linguagem: nomes próprios, canções infantis, rimas, parlendas e poemas servem de base para padrões rítmicos, improvisações melódicas e atividades corporais, consistindo no ponto de partida para pequenas células rítmicas. Destaca-se o procedimento da fala expressiva, “em que os alunos são levados a expressar-se a ouvir o que está em seu entorno” (p. 164). Através desse exercício, conceitos como textura, dinâmica, contorno melódico e ritmos da língua são traduzidos em elementos musicais. A mesma associação estabelecida entre música e palavra é buscada, de modo análogo, em sua relação com o movimento e com a expressão plástica.
- b) Música: inicialmente, são trabalhados pequenos motivos melódicos, de três e cinco tons. Gradativamente, esse âmbito é ampliado para diversos modos – pentatônicos, antigos, maior/menor, até a linguagem contemporânea. O material de trabalho inclui melodias criadas pelo professor, bem como falas ritmadas e o canto criado pelas crianças, possibilitando muitas formas de execução e de improvisação. Destacam-se as atividades de eco, em que o aluno repete o que ouviu, e de pergunta-e-resposta, em que o aluno improvisa um segmento musical a partir de um estímulo ouvido. Esses são frequentemente acompanhados de *ostinatti* (figurações rítmicas ou melódicas repetidas).
- c) Movimento: seguindo o caminho apresentado por Dalcroze e von Laban, Orff propõe o movimento corporal como base do entendimento da

³⁸ O “instrumental Orff” emprega xilofones e instrumentos de percussão, também observados em culturas que o homem europeu da época chamava “primitivas” (WALKER, 2006).

³⁹ Entretanto, o conceito de música elemental possui, para Orff, não apenas valor pedagógico, mas também artístico. Em suas composições, observam-se fundamentos em blocos, estruturas em formas de pilares, bordões e ostinatos (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011).

⁴⁰ Com base em Bona In: Mateiro; Ilari, 2011 e Fonterrada, 2008.

música. As atividades exploram formas de deslocamento com suas variantes, bem como diversos “passos” embasados em brincadeiras de roda e danças folclóricas de diferentes países. O objetivo é proporcionar “experiências corpóreas de espaço e tempo, individuais e grupais, com diferentes dinâmicas, favorecendo a percepção do próprio corpo no espaço e em relação ao grupo” (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 141);

- d) Improvisação: conforme explica Bona (*ibid.*), a improvisação desempenha uma função determinante na proposta Orff, devendo ser contemplada em todas as aulas. As possibilidades a serem exploradas incluem a improvisação melódica (vocal ou instrumental), rítmica (métrica e amétrica), idiomática (criação de texto, invenção de palavras), ou, ainda, improvisação de movimentos.

Nessa proposta, nenhum dos procedimentos, entretanto, é apresentado às crianças como teoria ou técnica; todo o conhecimento que adquirem provém da experiência. Assim, a ênfase da abordagem está na expressão e não no conhecimento técnico: inicialmente, através da imitação e da repetição; posteriormente, reagindo a um estímulo; e, finalmente, improvisando livremente (BONA In: MATEIRO; ILARI, 2011).

O material pedagógico que constitui o *Orff-Schulwerk* (obra escolar Orff) é constituído de cinco livros de peças para diversos grupos instrumentais. Nesses, foram reunidos mais de mil exemplos da cultura musical europeia. A estrutura da obra, entretanto, permite a adaptação musical e poética aos elementos culturais de cada país; basta utilizar a linguagem, padrões rítmicos, danças e instrumentos característicos da cultura em questão (*ibid.*). O quadro reproduzido a seguir (QUADRO 1), elaborado por Fonterrada, sumariza os conteúdos de cada volume da coleção *Orff-Schulwerk*, concebidos para conduzir a trajetória do desenvolvimento musical das crianças.

Volume I – rimas infantis e pequenas canções sobre a escala pentatônica.
Volume II – modo maior: bordões (nesse volume, os graus IV e VII da escala maior são introduzidos, isto é, a partir da escala pentatônica já conhecida, introduzem-se os graus que faltavam para se chegar à escala maior).
Volume III – modo maior: tríades (nesse volume são introduzidas duas relações: tônica e supertônica e tônica e subdominante, ou, dizendo de outro modo, I-II e I-IV. É interessante observar que Orff evita as dominantes, portadoras de maior tensão, e elege graus em que a relação com a tônica é de um discreto afastamento).
Volume IV – modo menor (nesse volume é introduzida, pela primeira vez, a sonoridade menor, em três modos: eólio, dórico e frígio, isto é, o modo mais próximo da escala menor – natural –, o menor com sexta maior e o menor que tem início em semitom).
Volume V – modo menor (nesse volume são introduzidas tríades em dois tipos de relação, I-VII e I-III, enfatizando-se que, nos modos sem sensível, o sétimo grau não tem a conotação típica de dominante da música tonal. Continua-se, portanto, evitando os pontos de maior tensão, o que facilita muito os procedimentos de improvisação por parte das crianças).

QUADRO 1 – PROCEDIMENTOS MUSICAIS NA *ORFF-SCHULWERK*

FONTE: FONTEERRADA (2008)

2.2.4 Martenot

O francês Maurice Martenot (1898-1980) foi introduzido na música através do estudo do violoncelo. É o inventor do instrumento radioelétrico “Ondas Martenot”, resultado de suas experimentações com o equipamento de rádio da base militar em que serviu durante a Primeira Guerra Mundial, bem como do contato com o músico, engenheiro e inventor russo Léon Theremin. Sua atuação pedagógica se iniciou em 1920, quando se junta a suas irmãs Madeleine e Ginette para formar a equipe pedagógica da Escola de Arte Martenot, contando também com o apoio de sua esposa Renée. Nesse local, foram oferecidos cursos “nas áreas de educação musical, técnica instrumental e artes plásticas, unidas a um trabalho de consciência corporal através do relaxamento ativo, comum aos estudantes de todas as especialidades” (ARNAUS apud FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 211, p. 165). Surge nessa época seu primeiro livro, “*Jeux musicaux*” (Jogos musicais), que tinha por objetivo facilitar a compreensão da teoria musical por meio de jogos e atividades lúdicas (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011).

A partir de 1940, Martenot desenvolve estudos na área da pedagogia musical, a partir das aulas que ministra, e buscando fundamentos nas pesquisas desenvolvidas pelas áreas de medicina e psiquiatria. Esses estudos culminaram na publicação da obra “*Principes fondamentaux de formation musicale et leur application. Méthode Martenot: livre de maitre* (Princípios fundamentais de educação musical e sua aplicação. Método Martenot: livro do professor).

A produção pedagógica de Martenot consta de cinco livros com jogos, exercícios e instruções ao professor. O autor compreende a música “uma área do conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 159). Sua visão do ensino da arte e da música é claramente liberal, e não vocacional, posto que advoga por sua difusão a todos os que “veem nela uma oportunidade de se expressar” (MARTENOT apud FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 159), e não apenas àqueles que já demonstram um desempenho musical acima da média, visando uma carreira profissional. Da mesma forma, o estudo de um instrumento musical deveria ser oportunizado a todos aqueles que desejam melhorar sua qualidade de vida. Investir no ensino da arte, para o autor, é oferecer ao indivíduo “um alimento que não se encontra nas atividades físicas, técnicas ou intelectuais, configurando-se como um ‘antídoto contra a mecanização do mundo moderno⁴¹’” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 159).

Martenot discute ainda a questão “ser professor de arte ou ensinar para a arte?”. Segundo expõe, enquanto o professor de arte busca resultados tangíveis em curto prazo, o educador para a arte “está preocupado com resultados imponderáveis, ‘valores fundamentais’, como a sensibilização para a arte; equilíbrio da técnica com os conhecimentos teóricos; estabilidade psíquica e física continua; imaginação criativa” (*ibid.*, p. 160). O autor advoga, portanto, por uma educação artística focada não no desenvolvimento do produto artístico/estético, mas do próprio

⁴¹ Nesse aspecto, observa-se um paralelo da proposta de Martenot com a defesa de Dewey do emprego do “espírito artístico” para dissolver a dicotomia nociva entre a atividade industrial e a atividade liberal na educação.

indivíduo.⁴² Outro ponto criticado pelo educador é o acúmulo de conhecimento teórico desconexo da experiência prática⁴³. Conforme argumenta, “na área da música, conhecimentos de teoria musical, história da música, harmonia e desempenho instrumental não garantem que uma pessoa seja realmente um músico” (*id.*). A respeito da visão de Martenot sobre as competências que caracterizam o músico, Fialho e Araldi esclarecem:

ele [o músico] precisa ter uma receptividade instintiva e perceptiva do discurso musical. É preciso ter consciência e entender o que a música pode oferecer a nível pessoal e saber pensar música, compreendendo sua influência social (...). O processo de ‘educar para música’ não é rápido, e demanda do professor conhecimentos de teorias e práticas que considerem o desenvolvimento psicofisiológico do ser humano⁴⁴ (In: MATEIRO; ILARI, 2011, p; 160).

Martenot compreende que o gesto está relacionado com os sentimentos do músico, de forma que o resultado sonoro é antes ouvido e sentido internamente. A execução musical/instrumental depende, logo, do interior (alma), que, por sua vez, depende “das condições físicas do corpo que irá expressar ou não as intenções musicais” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 160). Nesse processo dialógico, corpo e alma são totalmente relacionados e interdependentes⁴⁵ (*id.*), pois “o desenvolvimento do ser humano, e conseqüentemente o desenvolvimento musical, só terão sucesso se o corpo estiver afinado com intenções já sentidas e vivenciadas interiormente” (*ibid.*, p. 162). A educação musical é, portanto, um

⁴² Embora procure focar a educação artística na sensibilização, Martenot dispõe o “fazer arte” e o “educar para a arte” em polos opostos. Por um lado, sua concepção reforça a importância da educação artística liberal para formação humana, e deixa implícito que a educação artística vocacional pode ser excessivamente mecanicista. Entretanto, poder-se-ia argumentar que não se pode conceber um fazer artístico genuíno sem valores humanos envolvidos. De forma semelhante, não se pode negligenciar o valor da educação vocacional em artes, uma vez que ela é responsável por conduzir ao “quê” de extraordinário necessário à sensibilização e à comunicação artística.

⁴³ Um paralelo claro com o pragmatismo de Dewey.

⁴⁴ Na concepção de Martenot, a música é e precisa ser um instrumento de humanização, que agrega valores à vida. Os valores agregados por Martenot à educação musical permitem que exerça verdadeiramente o papel de “antídoto contra a mecanização”: saber sensibilizar o aluno, dando relevância humana ao material musical, tornando-o um meio de comunicação pessoal e social.

⁴⁵ Nesse trecho, estão presentes dois conceitos discutidos mais adiante, no Capítulo 3: a indivisibilidade do organismo (ou do “eu”) e a relação entre uso e funcionamento do organismo psicofísico.

instrumento de valor para a obtenção da meta pedagógica de Martenot – a saber, o desenvolvimento integral do indivíduo.

Martenot emprega o jogo como estratégia metodológica para obter a integração entre corpo e alma que resulta em um resultado musical satisfatório. O jogo, para o autor, “une o corpo, a alma e a inteligência, resultando num clima de alegria e confiança que abre possibilidade para a criatividade” (*ibid.*, p. 160). Através do jogo, mobiliza-se o conjunto das potencialidades e capacidades da criança, “possibilitando um envolvimento completo, motivado pelo entusiasmo” (*id.*). Não obstante, todas as faixas etárias podem se beneficiar de sua aplicação, desde que adequada às regras e ao foco. A ordem seguida nos exercícios propostos por Martenot se inicia com jogos rítmicos (e.g. imitação, pergunta-e-resposta), seguidos por atividades preparatórias ao canto (apreciação, audição e entonação), e culminam com a execução de pequenos trechos rítmicos e melódicos, para trabalhar a leitura musical. A imitação é outra estratégia metodológica importante no método, devendo estar presente em todos os níveis e momentos de aprendizado musical. Segundo determina o autor, “só o que está corretamente reproduzido por imitação pode ser abordado na leitura” (*ibid.*, p. 170). Além do jogo e da imitação, o “relaxamento” e a “busca do silêncio” são outro aspecto importante do método de Martenot. Segundo explicam Fialho e Araldi (*ibid.*), o professor deve criar o hábito de buscar o silêncio antes ou depois de cada atividade. Assim, a criança se predispõe à audição de manifestações exteriores da música, sensibilizando-se ao domínio invisível dos sons, e os exercícios podem ser mais bem aproveitados.

No trecho abaixo, reproduz-se uma síntese das ideias pedagógicas de Martenot, reduzidas em seis pontos-chave por Arnaus (apud FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011):

- i. As artes são parte integrante da educação.
- ii. O ensino se dirige ao ser em sua totalidade, seja no âmbito sensorial, seja no âmbito intelectual.
- iii. O lúdico deve estar atrelado ao estudo diário.
- iv. É essencial o desenvolvimento da escuta e da atenção.
- v. A formação musical deve estar a serviço da educação.
- vi. A música deve favorecer o desenvolvimento do ser humano (p. 161).

Quanto à estrutura pedagógica do método, Fialho e Araldi (In: MATEIRO; ILARI, 2011) identificam uma organização em torno dos seguintes aspectos a serem desenvolvidos:

- a) Ritmo: Martenot compreende o ritmo como “elemento vital da música, pois é por meio dele que se manifesta a exteriorização mais espontânea, tanto no adulto como na criança” (p. 170). O autor apresenta sete recomendações para o processo pedagógico de desenvolvimento do senso rítmico:
 - i. Observar o “ritmo natural” de cada ser humano, que está relacionado ao tempo de cada um: o andar, a pulsação do coração, a mastigação etc. Esses aspectos dizem respeito às características psico-fisiológicas relacionadas, entre outros, à idade, aos estados de saúde e ao ânimo.
 - ii. Iniciar a utilização do ritmo em sua “forma mais pura”, ou seja, sem associação a elementos melódicos.
 - iii. Iniciar o processo de ensino-aprendizagem do ritmo por meio da imitação e repetição de células rítmicas curtas. Essa forma de iniciar o trabalho com ritmo pode “recuperar” alunos que possuem determinadas deficiências rítmicas.
 - iv. Propor atividades rítmicas onde haja simultaneidade de pulso e células rítmicas executadas pelo aluno. Esses exercícios são importantes para o desenvolvimento da independência muscular.
 - v. Buscar a máxima precisão rítmica, que está relacionada à automatização e à interiorização da pulsação.
 - vi. Preparar o aluno para estar em “estado rítmico”, referindo-se a um preparo do corpo para que este responda às necessidades rítmicas com rapidez. Nesse sentido, a postura física e a disposição da mente são fundamentais.⁴⁶
 - vii. Estimar a expressão da energia vital por meio do ritmo, isto é, entender as células melódicas ou rítmicas como uma sequência dotada de fluxo e refluxo, que possua um impulso e que gere movimento. Dessa forma, as células trabalhadas não são vistas somente como um aglomerado de sons de variadas durações, mas sim com um sentido musical (MARTENOT apud FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 169-170).
- b) Canto espontâneo (ou livre) por imitação: brota da vontade de se expressar e cantar. Inicialmente, não leva em conta a perfeição de tom, a respiração, ou o timbre. Sua produção é, portanto, compatível com o desenvolvimento natural do aparelho vocal. Para o desenvolvimento dessa competência, empregam-se exercícios de

⁴⁶ Tal como já observado em Orff, essa recomendação demonstra uma compreensão de uma relação causal entre a qualidade do uso de si mesmo e a qualidade de execução de uma ação. Para uma discussão aprofundada a esse respeito, confira o Capítulo 3 desta dissertação.

imitação com o auxílio de gestos, permitindo assim “a visualização e o entendimento dos diferentes contornos melódicos, além de aproximar som e movimento” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 172);

- c) Canto consciente como preparação para o solfejo: a transição do canto livre para o canto consciente se dá a partir da auto-observação feita pelo próprio aluno. A partir da auto-observação, o aluno aprende a se escutar, de modo que sua técnica vocal começa a melhorar. O desenvolvimento da “audição interior” – ou seja, da representação mental dos sons - é crucial nessa fase, pois contribui para o aprimoramento da memória auditiva, e constitui o centro dos exercícios de solfejo. Conforme explicam Fialho e Araldi,

para solfejar corretamente, é imprescindível que o som esteja interiorizado no pensamento e, em seguida, exteriorizado pela voz, uma vez que o canto, conforme defende o autor, só se torna consciente quando houver a compreensão de sua estrutura, permitindo suas repetições e aprimoramentos (In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 173);

- d) Leitura musical: Martenot compreende que a leitura musical se processa a partir da memorização de sinais e seus significados. Essa memorização, entretanto, só será efetiva se os símbolos tiverem um sentido musical. Assim, é necessário que um grupo de notas e valores seja reconhecido auditivamente, como representantes de uma “célula viva musical”, e que o indivíduo esteja “consciente do contexto e da ideia musical que eles representam” ((FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 172). No método Martenot, o aluno primeiro analisa o todo, a partir do sentido sonoro dos agrupamentos de notas. Dessa forma, a leitura não é feita mecanicamente, mas com sentido musical e fluência. Inicialmente, é feita a leitura dos ritmos, a partir de exercícios com células rítmicas básicas. Em seguida, essas células devem ser vivenciadas na prática, em trechos vocais e

instrumentais⁴⁷. Posteriormente, trabalha-se a leitura rítmica por automatização, em que o professor escreve uma célula rítmica no quadro, a ser executada por imitação pelos alunos. Dessa forma, se estabelece a conexão entre a imagem e o som executado.

- e) Quanto à leitura de notas, esta se inicia de forma falada, obedecendo à dinâmica do ritmo e utilizando poucas notas. Através de pequenas sequências, exercita-se a voz para que adquira a capacidade de expressar movimentos melódicos. Trabalha-se a melodia através do reconhecimento de pequenas melodias, “ênfatizando a memória musical e sua execução em diferentes tonalidades” (*ibid.* p. 174). Em seguida, são realizados jogos “para reconhecimento de diferentes timbres e diferentes alturas” (*id.*). A leitura melódica se inicia com o reconhecimento e entonação da terça menor, distinguindo cada som, bem como o caminho percorrido entre eles. Nessa fase, a movimentação do braço acompanhando o caminho percorrido pelo som é um recurso importante, que “materializa o que o aluno está ouvindo, reproduzindo e, posteriormente, estará representando no papel e na pauta musical” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 174);
- f) Teoria musical aplicada e suas relações com a educação sensorial: a proposta de Martenot em relação à teoria musical ênfatiza a relação entre teoria e prática. Como já foi mencionado, o autor critica a abordagem tradicional de educação musical, em que as aulas de teoria ocorrem em separado das aulas de prática, acarretando numa desconexão entre o conteúdo trabalhado nas aulas de teoria e a realidade instrumental/vocal em que o aluno se encontra. Martenot parte do princípio de que “a aprendizagem musical se dá mais no

⁴⁷ Martenot compreende que a vivência deve preceder a formação de conceitos sobre o que significa cada símbolo musical.

plano sensorial do que no plano intelectual⁴⁸” (*ibid.*, p. 175). Assim, convém que o plano do intelecto e o da sensação esteja interligado, de forma que os exercícios sensoriais utilizados permitam ao aluno descobrir as regras de ordem teórica⁴⁹;

- g) Memorização, imitação espontânea e transposição: desenvolve-se a partir da repetição, e tem estreita ligação com a audição. O autor diferencia entre audição passiva e ativa. A primeira se caracteriza por uma escuta que se dá num plano mais inconsciente do que consciente. Já a segunda ocorre quando se reconhece elementos do que se ouve. Para tanto, requer uma pré-audição, na qual, a partir da memória musical, o ouvinte antecipa a escuta do que já é esperado na obra. A imitação e os jogos musicais também estão presentes no desenvolvimento desse aspecto da pedagogia de Martenot. Para facilitar a memorização de uma música, o autor ressalta, mais uma vez, a importância de se percebê-la em seu todo, e não apenas “com grupos de notas sem sentido nem entonação” (*ibid.*, p. 176). O mesmo vale para a interpretação e exercícios de reprodução (*performance*). Sobre esses últimos, Martenot alerta para que sejam iniciados de modo fácil e curto, com aumento crescente e gradual das dificuldades, “para evitar o bloqueio psicológico que ocorre quando há um fracasso na execução do exercício” (FIALHO; ARALDI In: MATERO; ILARI, 2011, p. 176). A respeito do desenvolvimento do pensamento (isto é, da consciência) e da memória musical, o autor identifica as seguintes fases:

- ga) A criança escuta pequenas músicas e reconhece o movimento melódico, ainda que não possa repeti-lo;

⁴⁸ Na verdade, todo aprendizado intelectual processa dados que provêm dos mecanismos de percepção sensorial. Reciprocamente, não existe aprendizado exclusivamente sensorial. O que Martenot aparentemente defende é que a formação do conhecimento musical não deve ocorrer somente no plano lógico-dedutivo, mas provir de experiências ricas em informações sensoriais. Nesse sentido, o autor afina sua proposta com as ideias de Dewey já expostas nesta pesquisa.

⁴⁹ A crítica de Martenot, portanto, é contra a aprendizagem de conceitos dissociada da prática (experiência).

- gb) A criança começa a cantar a música, a partir da memória e de sua habilidade fisiológica de poder entoar os sons. Quando há letra na música, a criança deve desenvolver a memória musical, as imagens do texto, a voz e a memória verbal (isto é, a pronúncia das palavras). Quando há gestos, deve, ainda, desenvolver a memória gestual;
- gc) Quando a criança memoriza o nome das notas, passa a utilizá-los no lugar das palavras ao cantar. Se o solfejo é feito com partitura, este envolve memória visual da notação, substituindo a imagem pelo texto. Quando a música é tocada num instrumento, há ainda a memória tátil e muscular.

Assim, a memória musical é constituída a partir do desenvolvimento cumulativo de diferentes memórias auxiliares (como visual e tátil). Nesse sentido, Martenot alerta para o risco de se enfatizar demasiadamente a técnica na execução musical, apoiando-a somente nessas memórias auxiliares, em detrimento da vivência de aspectos sensoriais da memória musical, e desconsiderando a memória musical pura. Se, ao contrário, a memória musical pura for priorizada, a sensibilidade musical se desenvolverá, resultando num desenvolvimento musical sólido.

Quanto à “imitação espontânea”, esta consiste na reprodução, por imitação e “de ouvido”, de uma breve melodia (sem letra ou nome de notas⁵⁰) em uma nova tonalidade. Essa prática constitui uma espécie de síntese das práticas pedagógicas e das competências desenvolvidas na pedagogia de Martenot, como a repetição, a imitação, o “canto interior” e a memória musical.

⁵⁰ Posteriormente, a transposição espontânea pode ser abordada, também, com o nome das respectivas notas da nova tonalidade.

2.2.5 Wuytack

Jos Wuytack nasceu na Bélgica em 1935. Desde criança, demonstrou grande interesse pela música. Junto a seus familiares, assistia a concertos e fazia música em casa. Aos cinco anos, começou a aprender piano, prosseguindo nos estudos desse instrumento durante o ensino secundário, quando também dedicou-se ao órgão. Formou-se em Filosofia e Teologia aos 23 anos. Foi corista e organista da Catedral de Gent, sua cidade natal, onde também dirigiu o grupo *Schola Cantorum*. Estudou mímica na escola de Marcel Marceau, o que, segundo Palheiros e Bourscheidt (In: MATEIRO; ILARI, 2011), influenciou a sua prática de integração das artes – música, literatura, dança, mímica e teatro. Dedicou-se também à pintura, revelando seu gosto pela cor, que se reflete em seu estilo musical e em seus musicogramas (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011).

Em 1958, iniciou seus estudos de pedagogia musical Orff no Instituto Lemmens. Passou a fazer contato com alguns dos principais professores do Instituto Orff de Salzburgo, entre eles Gunild Keetman, grande colaboradora de Orff. Em 1964, Wuytack conheceu Orff pessoalmente, sendo considerado por este um “herdeiro” de sua pedagogia. Atualmente, Wuytack é considerado uma das maiores autoridades mundiais em Pedagogia Orff, havendo ministrado cursos nos mais diversos níveis em mais de 50 países. A partir de 1965, Jos Wuytack foi titular de Pedagogia em diversos centros de educação musical, como o Instituto Lemmens, o Instituto Superior de Música em Namur (Bélgica), o Conservatório de Tilbourg (Holanda) e o Instituto Musical de Métodos Ativos de Lyon (França). Wuytack é ainda um compositor prolífero, com um vasto catálogo de obras para uma variedade de formações vocais e orquestrais, incluindo peças para órgão, piano, flauta doce, instrumental Orff, orquestra de cordas e orquestra sinfônica. Sua obra pedagógica inclui livros para o ensino básico e secundário e publicações sobre temas específicos, como a criatividade, a audição musical, o instrumental Orff e o ritmo (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011).

Conforme explicam Palheiros e Bourscheidt (*ibid.*), o sistema de ensino coletivo de música elaborado por Wuytack pode ser considerado uma continuação da pedagogia musical da *Orff-Schulwerk*:

Com a intenção de divulgar a **Schulwerk** e também de formar professores de acordo com essa pedagogia, Wuytack elaborou uma série de planos de aula baseados nas ideias de Orff. A partir desse momento, estas ideias foram sistematizadas, já que nos cinco volumes da **Schulwerk** há poucas explicações pedagógicas quanto às metodologias e técnicas de ensino (p. 313, grifos dos autores).

O sistema Orff-Wuytack parte do pressuposto de que “toda criança, independente do seu estágio de desenvolvimento musical, pode ser incluída ativamente no fazer musical” (*ibid.*, p. 307). A criança aprende música fazendo música, sendo instigada a experimentar e “apropriar-se ativamente da experiência musical desde seu primeiro contato com o som” (*id.*). Wuytack propõe uma vivência musical “ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e desenvolvendo o sentido estético da criança” (*ibid.*, p. 308). Nesse contexto, o professor não pode ser apenas um transmissor de conhecimentos⁵¹; precisa saber orientar os seus alunos “sobre o prazer e a alegria de fazer música em grupo, sempre de maneira bem-humorada e alegre” (*id.*).

Wuytack se ampara no conceito de música elementar, proposto por Orff – no qual o ensino de música deve estar relacionado ao movimento, à dança e à palavra – para propor uma experiência musical composta pela totalidade de três formas de expressão: verbal, musical e corporal. Segundo explicam Palheiros e Bourscheidt (*ibid.*),

Para o pedagogo, a expressão artística da criança deve estar baseada na inter-relação entre a expressão verbal – através da fala, da poesia e do folclore infantil, a expressão musical – nos níveis vocal e instrumental, e a expressão corporal – caracterizada principalmente pelo movimento, pelo gesto e pela dança (p. 308).

A metodologia em que o sistema Wuytack-Orff está embasado é construída sobre os seguintes princípios pedagógicos:

⁵¹ São bastante claros os paralelos entre os pressupostos do sistema Wuytack-Orff expostos nesse parágrafo com o conceito de aprendizagem ativa enunciado por Dewey.

- a) **Atividade.** Considerada a chave para a experiência musical⁵². Por meio dela, a criança se envolve e participa do fazer musical, “desenvolvendo capacidades de observação e atenção” (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 308);
- b) **Criatividade.** Deve ser estimulada para que a criança desenvolva a imaginação. Assim, “A criança deve estar constantemente sendo convidada a criar e a improvisar por meio da sua voz, do seu corpo e dos instrumentos, de modo a expressar-se musicalmente e comunicar-se através da música” (*id.*);
- c) **Comunidade.** Wuytack pretende que todas as crianças estejam envolvidas com o fazer musical. Tudo deve ser ensinado a todos, de modo a não excluir nenhuma criança da atividade que está sendo proposta. Quando um aluno apresentar dificuldades com algum aspecto, a ele se destina uma parte mais simples. Da mesma forma, os alunos que têm maior facilidade devem cooperar com os colegas que têm mais dificuldade;
- d) **Totalidade.** Trata da compreensão da relação entre as partes e o todo no processo de ensino musical. O princípio implica na “tomada de consciência musical por parte da criança e sua satisfação pela realização de um bom trabalho musical” (*ibid.*, p. 309). A “totalidade” aplica-se tanto à realização de peças (que integrem as expressões verbal, vocal, instrumental e corporal), como à própria elaboração e aplicação da aula de música. Palheiros e Bourscheidt exemplificam: no aprendizado de uma determinada canção, não é desejável que as suas partes (melodia, letra, acompanhamento) sejam aprendidas em aulas diferentes. Os elementos devem ser apresentados separadamente, mas numa mesma aula, e sempre estabelecendo relações com a totalidade da canção (*id.*);
- e) **Adaptação.** Adaptar a ideias da *Schulwerk* às circunstâncias em que elas estão sendo aplicadas, reconstituindo as ideias ali propostas “de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas de sua cultura” (*id.*). Nesse sentido, o professor deve adaptar os materiais à

⁵² Novamente se reitera o paralelo entre o sistema Orff-Wuytack e a proposta educacional de Dewey.

idade e aos interesses das crianças do meio em que está ensinando. Palheiros e Bourscheidt salientam que, como Wuytack propõe a utilização da voz e do próprio corpo como principais ferramentas, o sistema é perfeitamente aplicável independentemente da disponibilidade de qualquer tipo de recurso material.

Além desses cinco princípios fundamentais para o sistema Orff-Wuytack, Palheiros e Bourscheidt (*ibid.*) destacam outros aspectos importantes, como a emoção, o equilíbrio, a motricidade, a consciência, o movimento, o canto, a arte e a teoria, detalhados abaixo:

- a) **Emoção.** Do ponto de vista psicológico, a emoção está diretamente relacionada com a experiência musical. Por esse motivo, “A resposta da criança, provocada pela emoção que a música suscita, deve ser trabalhada, pois é importante para a compreensão do caráter da música” (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 309). De forma recíproca, deve-se ressaltar o prazer e a alegria de fazer música, contribuindo, assim, para o desenvolvimento emocional da criança;
- b) **Equilíbrio.** Deve haver equilíbrio entre o corpo e a mente⁵³ na aprendizagem musical, equilíbrio este encontrado na relação entre o treino da motricidade e da consciência musical da criança. No sistema Orff-Wuytack, o aspecto “equilíbrio” está relacionado não tanto ao aprendizado puramente musical, mas a uma concepção de educação musical liberal, ou seja, para a “formação global” do indivíduo. Conforme atestam Palheiros e Bourschedt,

O desenvolvimento psicomotor e cognitivo, focando tanto os aspectos relacionados ao corpo (a dança, o movimento e o gesto) quanto à tomada de consciência por parte da criança (por parte do seu próprio trabalho intelectual de compreensão da música) convergem, portanto, num único plano, contribuindo para o desenvolvimento global da criança (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 310);

⁵³ Nesse aspecto, há um paralelo tanto com o discurso deweyano quanto com a ideia de indivisibilidade do “eu”, enunciado por Alexander.

- c) **Movimento e canto.** Estas são as principais ferramentas para a experiência musical⁵⁴. Tal como será abordado mais adiante, o primeiro serve de auxílio para concretizar diversos aspectos da música, em especial a forma. Já o canto tem sua importância por ser a voz o instrumento natural do ser humano, devendo, portanto, ser ampla e regularmente utilizado nas aulas;
- d) **Arte e ciência.** A música é uma arte, e, como tal, contribui para a sensibilidade estética, expressividade e musicalidade da criança. Nesse sentido, outras formas de expressão artística são bem-vindas, pois enriquecem a educação musical da criança. Entretanto, a música é também uma ciência, cuja compreensão teórica se faz necessária para sua total compreensão. Não obstante, a apresentação desse plano teórico deve ser feita “de maneira agradável, interessante e invariavelmente posterior à prática e à experiência musical ativa da criança” (*id.*).

O próprio Wuytack resume sua pedagogia musical e sua perspectiva de ensinar música através do seguinte pensamento milenar chinês: “Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo, envolve-me, eu compreendo” (*ibid.*, p. 315). Logo, Wuytack pressupõe que o aluno adquire uma compreensão musical mais profunda quando está totalmente envolvido com a atividade musical da qual está participando⁵⁵. Palheiros e Bourscheidt explicam:

Dando sentido às expressões *diz-me*, *mostra-me* e *envolve-me* do pensamento citado, a aluno primeiro ouve e observa para, depois, executar. (...) Assim, no que tange a proposição de uma determinada atividade, o professor deve apresentá-la verbalmente, passando para a sua demonstração e finalmente, para o envolvimento prático e ativo de todos os alunos participantes. (PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 315);

⁵⁴ A utilização movimento para oferecer uma experiência musical que permitisse a aprendizagem ativa já fora proposta por Dalcroze; paralelamente, Kodály já havia recorrido ao canto.

⁵⁵ Outra reiteração do paralelo entre o sistema Orff-Wuytack e o conceito deweyiano de aluno ativo.

Tal metodologia de ensino, na avaliação desses autores, favorece a concentração e a consciência da atividade a ser realizada posteriormente, resultando numa aprendizagem mais eficiente.

Quanto aos componentes curriculares trabalhados no sistema Orff-Wuytack, Palheiros e Bourscheidt elencam os seguintes elementos:

- a) **Aprender por imitação.** Essa metodologia é considerada essencial na aprendizagem da música, sobretudo com crianças, pois desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração, “necessárias à prática musical e à formação global das crianças” (*ibid.*, p. 316). Assim, tanto o aprendizado melódico quanto o aprendizado rítmico têm início por meio de atividades de imitação – nos chamados “jogos de eco”, em que os alunos imitam o professor. Através desses jogos, a criança observa a execução do gesto rítmico pelo professor, coordenando assim a audição e a visão na percepção rítmica;
- b) **Ensino do ritmo.** O ritmo é o primeiro elemento a ser trabalhado no sistema Orff/Wuytack. Na progressão estabelecida por Wuytack para o desenvolvimento rítmico, a base do aprendizado é a semínima, associada ao pulso e ao caminhar das crianças. Trabalham-se primeiro os compassos binários (simples e composto), pois, segundo compreende o autor, seu caráter ativo se adapta à natureza da criança, além de serem mais frequentemente encontrados nas canções, jogos de mãos e danças infantis. Emprega-se a expressão verbal como recurso para tornar concreto o aprendizado rítmico, utilizando “padrões verbais para o aprendizado diversas métricas rítmicas, por meio da recitação expressiva de textos” (*ibid.*, p. 317). A percussão corporal é outro recurso comumente empregado para a educação rítmica, sendo também útil para estimular a coordenação motora. Para a aplicação de atividades rítmicas, utilizam-se tanto a imitação quanto a improvisação – esta última principalmente no formato de jogos⁵⁶ de pergunta-e-resposta. A técnica do ostinato frequentemente acompanha essas atividades;

⁵⁶ Os jogos são um recurso pedagógico também valorizado por Martenot, conforme já mencionado no subcapítulo dedicado a esse educador.

- c) **Aprendizado melódico.** Ocorre de acordo com uma progressão melódica, tal como proposta por Orff, embora acrescentada de algumas etapas adicionais. Na progressão do aprendizado melódico proposta por Wuytack, aprende-se uma nota de cada vez, até completar a escala diatônica⁵⁷;
- d) **Ensino da harmonia.** Ocorre após o aprendizado do ritmo e da melodia. Para trabalhar esse elemento da sintaxe musical, Wuytack ressalta a utilidade do bordão, que constitui uma fonte inesgotável de possibilidades harmônicas⁵⁸;
- e) **Ensino do timbre.** Este é explorado, juntamente com a conscientização das tessituras, através do emprego do instrumental Orff e da percussão corporal⁵⁹;
- f) **Improvisação.** A metodologia que Wuytack propõe para a improvisação favorece a expressividade e a individualidade da criança, através de uma série de exercícios que contribuem para o desenvolvimento da criatividade. Entre as facetas possíveis de serem exploradas na improvisação, Palheiros e Bourscheidt destacam a expressão verbal, a percussão corporal, a voz e os instrumentos e o movimento. Os ostinatos e os jogos de pergunta-e-resposta são duas ferramentas comumente empregadas no sistema Orff-Wuytack para facilitar e organizar as improvisações;
- g) **Movimento corporal.** O fazer musical, quando inclui o movimento, possibilita uma experiência musical mais profunda. Além da dança, pode-se estimular o movimento corporal através de canções com gestos, da mímica e do canto com movimento;
- h) **Audição musical ativa e ensino da forma.** No sistema de “audição musical ativa” de Wuytack propõe ouvir música de forma ativa e não

⁵⁷ Para mais informações, cf. PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 319-320.

⁵⁸ Para algumas possibilidades de acompanhamento pelo bordão, cf. PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 321.

⁵⁹ Wuytack elaborou um quadro que relaciona os níveis de tessitura para expressão verbal, percussão corporal e instrumentos Orff. Cf. PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 322.

apenas de forma passiva. Em seu sistema de “audição musical ativa”, a percepção visual apoia a percepção auditiva. Para tanto, o pedagogo elaborou um esquema gráfico que denominou “musicograma”. Palheiros e Bourscheidt esclarecem:

O musicograma é um gráfico em que os elementos da obra ou excerto musical (forma, ritmo, melodia, timbre, instrumentação, orquestração) são representados através de cores, formas geométricas e símbolos (PALHEIROS; BOURSCHIEDT In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 324).

2.2.6 Suzuki⁶⁰

Dentre os métodos ativos de educação musical elencadas nesse subcapítulo, a proposta de educação musical de Shinichi Suzuki (1898-1998) é a que se relaciona mais estreitamente com os objetivos da presente pesquisa; sendo assim, será analisada mais aprofundadamente.

A presença do violino na vida de Shinichi Suzuki (1898-1998) se introduziu logo na infância, vivida em meio à fábrica de seu pai, o maior fabricante desse instrumento do Japão em sua época. Sua adolescência foi marcada por interesses artísticos, filosóficos e espirituais, destacando-se o estudo do Zen-Budismo. Em 1917, sentiu-se inspirado por uma gravação da “Ave Maria” de Schubert, interpretada pelo violinista russo Mischa Elman, e tomou para si o propósito de aprender a tocar violino, de forma autodidata. Procurando imitar os sons que ouvia na gravação, descobriu os princípios básicos do toque do instrumento, possibilitando-o apresentar a referida peça em público. Posteriormente, teve um ano de aulas de violino⁶¹ e teoria musical em Tóquio, e, em 1920, mudou-se para Berlim

⁶⁰ Brathwaite (apud ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011) sugere que o método Suzuki pode ser identificado com dois fenômenos distintos: o primeiro é a Educação do talento, segundo as concepções da abordagem original da década de 1930; o segundo é o movimento educacional que emergiu em decorrência do sucesso da abordagem original, com características complexas e multifacetadas, em especial nos Estados Unidos. O presente subcapítulo abordará unicamente a abordagem original.

⁶¹ Segundo Ilari (In: Mateiro; Ilari, 2008), seu professor nessa fase foi Ko Ando, ex-aluno do célebre violinista Joseph Joachim.

para estudar com o violinista Karl Klinger (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011; FONTEIRADA, 2008).

Em 1928, retornou ao Japão, onde lecionou no Conservatório Imperial e formou um quarteto de cordas com seus irmãos. O ano de 1931, quando um senhor lhe trouxe o filho de quatro anos para aprender a tocar violino, marca o início das reflexões que dariam origem ao método Suzuki de educação musical⁶² ⁶³. Observando a maneira com que as crianças aprendiam suas respectivas línguas maternas, Suzuki procurou identificar as condições responsáveis por essa aprendizagem e reproduzi-las no aprendizado musical. O educador cunha então o termo “abordagem da língua materna” do ensino instrumental (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011). Com o objetivo de esclarecer a relação entre os elementos que constituem esse conceito e os procedimentos prático-pedagógicos de Suzuki, foi elaborado o quadro a seguir (QUADRO 2):

⁶² Conforme explica Fonterrada (2008), o início tão precoce no instrumento não era comum àquela época.

⁶³ Inicialmente direcionado ao ensino do violino, a Educação do talento foi posteriormente aplicada a outros instrumentos como o piano, a flauta, a violão, o contrabaixo, entre outros (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011).

ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” ⁶⁴	ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • Condições ambientais e suas influências no recém-nascido, conforme ele ouve e se acostuma com os sons de sua língua materna; 	<p>Procura fornecer à criança, o mais cedo possível, um ótimo referencial musical, “principalmente no que se refere à afinação e à qualidade sonora” (FONTEERRADA, 2008, p. 171). Para tanto, os pais são instruídos a obter as gravações do repertório que as crianças executarão, “a fim de que elas se familiarizem com ele, do mesmo modo que ouvem e praticam a língua materna” (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 200).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atitude cotidiana dos pais quando o bebê começa a falar; • Capacidade natural dos pais em cultivar na criança o entusiasmo, a motivação, e a alegria ao desenvolver uma habilidade; • Importância de atitudes e reforço parentais positivos, não apenas para o aprendizado, mas também para a construção da autoestima da criança; 	<p>O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produto de seu meio. Assim, a mãe, ou, mais recentemente, os pais, desempenham o papel mais importante no desenvolvimento música do “aluno Suzuki”, devido à necessidade de “fabricar⁶⁵” a cultura musical segundo a orientação do método. Conforme explica Fonterrada (2008), “além de ajudar diretamente as crianças na formação de suas habilidades, eles são responsáveis pela criação de um sentimento positivo em relação ao instrumento; o valor do estudo do instrumento, portanto, é construído a partir do modelo paterno ou materno” (p. 173). Assim, torna-se necessário que seu envolvimento compreenda não apenas assegurar o estudo diário da</p> <p>(continua)</p>

⁶⁴ Listados por Brown e O’Neill (apud ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011).

⁶⁵ Fonterrada, entretanto, chama a atenção para a contradição entre o que Suzuki chama “meio” e o meio ambiente de seu país. Ao contrário do que se observa em Kodály, que procurou nas raízes culturais de seu povo as bases para sua proposta de educação musical, Suzuki propôs a inserção artificial das crianças japonesas num meio musical estranho à sua cultura. Por outro lado, “as posturas, conselhos e o próprio método não contrastam com valores e princípios profundamente inseridos na cultura japonesa” (FONTEERRADA, 2008, p. 176). ,Outro aspecto paradoxal do método levantado pela autora reside no fato de que, a despeito do rigor dos princípios que encerra, é embasado na aprendizagem informal e espontânea da língua-mãe.

ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” ⁶⁴	ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL
	<p>(continuação) criança, “transformando o aprendizado em atividade lúdica” (<i>ibid.</i>, p. 160), ou sua presença nas aulas individuais e coletivas, em ensaios e apresentações; mas, sobretudo, que aprendam o mesmo que a criança, para poderem auxiliá-la em casa (FONTEERRADA, 2008; ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011)⁶⁶. A autoconfiança e autoestima da criança são ainda trabalhadas através das frequentes oportunidades para a criança apresentar-se em público (FONTEERRADA, 2008).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Repetição constante dos sons e palavras (como ma-má, pa-pá) que o bebê ouve para poder fixá-las na memória e depois reproduzi-las; • Progresso natural da criança, através da repetição e prática diária de uma habilidade; 	<p>Partindo da afirmação categórica de que todas as crianças têm as mesmas possibilidades, o conceito de aprendizagem de Suzuki é apoiado na ideia de conhecimento adquirido por repetição e memorização⁶⁷. Sobre o papel da repetição e da memória na abordagem Suzuki, Hermann (apud FONTEERRADA, 2008) afirma:</p> <p style="padding-left: 40px;">sem repetição não há aprendizagem. Esta é a chave para a retenção mental e física. Memoriza-se pouco se não houver repetição, mas, praticando-se a repetição sempre, leva-se menos tempo para memorizar novas coisas (p. 172).</p> <p>(continua)</p>

⁶⁶ Cofira o comentário de Ilari sobre esse processo em ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 197-199).

⁶⁷ Distancia-se, portanto, “dos princípios defendidos pelos modernos educadores que baseiam suas propostas em outros conceitos de aprendizagem, de construção do conhecimento a partir de hipóteses” (FONTEERRADA, 2008, p. 175). Salienta-se ainda que a memorização e a repetição são ferramentas pedagógicas da educação vocacional, e não da liberal; o fato de Suzuki apoiar a aprendizagem de seu método nessas ferramentas levam ao questionamento da qualidade do produto final da aprendizagem. A automação e o condicionamento resultantes não são necessariamente sinônimos de conhecimento, o que parece distanciar Suzuki de sua aspiração a uma “educação integral”.

ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” ⁶⁴	ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL
	<p>(continuação) Conforme observa Fonterrada, os depoimentos entusiasmados dos milhares de seguidores de Suzuki descartam a hipótese de que o reforço pela repetição, seja no estudo instrumental, seja pelo estímulo sonoro das gravações, resultaria em sentimentos de aversão por parte da criança. Segundo explica, o êxito do método está menos na rigidez da metodologia, e mais nos princípios humanitários e espirituais, oriundos da filosofia zen-budista, que perpassam todo o ensinamento. Suzuki (<i>apud</i> Ilari In: MATEIRO; ILARI, 2011) complementa:</p> <p style="text-align: center;">Na tradição Soto-Zen a prática repetitiva é considerada de extremo valor, não como um meio que leva a um fim (como, por exemplo, no caso do aprimoramento da técnica instrumental), mas como um fim em si mesmo⁶⁸. (...) a prática instrumental baseada na tradição Soto-Zen teria como foco a nota musical emanante do instrumento e não a técnica utilizada para produzi-la. Em outras palavras, segundo o Soto-Zen, a prática reiterativa pode vir a se transformar em um hábito que reflete a dedicação intensa a algo de valor, uma vez que “a maneira de produzir habilidades superiores é concentrar-se e dedicar-se integralmente a algo⁶⁹” (<i>apud</i> Ilari In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 201).</p> <p>(continua)</p>

⁶⁸ Conforme pode ser observado pela leitura do Capítulo 3 da presente dissertação, essa relação entre “meios através dos quais” se atinge um fim e o fim propriamente dito encontra-se diametralmente oposta à relação entre esses dois elementos proposta por Alexander. Para este autor, a repetição sem a direção consciente cristaliza o mau uso decorrente da apreciação sensorial enganosa.

⁶⁹ Por não ser orientada a nenhum resultado objetivo concreto, a profissão do valor positivo da “disciplina pela disciplina” pode soar estranha ao indivíduo ocidental acostumado ao pensamento racional-cartesiano. Justifica-se, contudo, dentro do contexto da sociocultural do Japão da época de Suzuki, que havia sido marcado por uma industrialização rápida e pelas consequências da Segunda Guerra Mundial.

ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” ⁶⁴	ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL
	<p>(continuação) Sobre a relação entre experiência e memória na filosofia Zen, Suzuki afirma:</p> <p style="text-align: center;">A experiência, fenômeno característico da vida humana, é possível graças à memória. Por sua vez, é pela experiência que se evolui. Com a memória como base, ele tem experiências, e por conta da experiência, ele pode raciocinar. (<i>id</i>).</p> <p>É nesse contexto que devem ser compreendidos os “exercícios de tonalização” propostos no método. De forma semelhante, estimula-se que a criança não abandone as peças depois de tê-las aprendido; mas que as mantenha em seu repertório, para que aprimore sua técnica e qualidade musical (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2008).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da cooperação e do trabalho em grupo ao invés da competição⁷⁰; 	<p>A coletividade tem papel importante no desenvolvimento das habilidades e na manutenção da motivação do aluno Suzuki. Ao assistir outras crianças tocando, e ao tocar em conjunto, oportuniza-se a troca de ideias e a aprendizagem por meio da audição e da imitação, sempre de forma não competitiva (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2008).</p>

⁷⁰ O elemento aqui inserido por Brown e O’Neill (apud ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011) parece alienígena à questão do aprendizado da língua materna, embora seja fundamental na abordagem original de Suzuki.

ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” ⁶⁴	ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL
<ul style="list-style-type: none"> • O aprendizado da língua falada precede o da língua escrita⁷¹. 	<p>O aprendizado por imitação é uma característica importante do método Suzuki. Assim, o aluno começa a tocar “de ouvido”, e só mais adiante aprende a ler partituras, “dando nome às notas que conhece de forma auditiva e tátil” (<i>ibid.</i>, p. 200). Conforme se lê em Ilari (<i>ibid.</i>), alunos que começaram no método Suzuki por volta dos dois ou três anos só iniciam a leitura musical aos seis ou sete anos⁷². A autora destaca que, segundo os modelos de desenvolvimento cognitivo infantil, é justamente nessa idade que as crianças começam a dominar os símbolos de suas culturas, “passando, paulatinamente, a pensar na forma de abstrações” (<i>id.</i>). Suzuki, entretanto, não justifica essa prática por motivos cognitivos, mas comportamentais: a leitura só pode ser iniciada quando a criança tiver a postura adequada ao tocar, e dominar sua concentração completamente, pois, só assim poderá dedicar atenção à afinação e à qualidade sonora sem perder a habilidade de execução. Antes de começar a ler partituras, a criança deve ainda “perceber a forma da peça que toca e saber alguma coisa a respeito de seu compositor e do tempo em que viveu” (FONTEERRADA, 2008, p. 171).</p>

QUADRO 2 – RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS DA “ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA” E DA ABORDAGEM SUZUKI DE ENSINO INSTRUMENTAL

FONTE: O AUTOR, COM BASE EM FONTEERRADA (2008) E ILARI (In: MATEIRO; ILARI, 2008)

⁷¹ Elemento inserido pelo autor da presente dissertação, com base em Ilari (In: MATEIRO; ILARI, 2011).

⁷² A essa altura, estarão dominando o quarto dos dez volumes que constituem o material didático do método (*ibid.*).

Além dos procedimentos da “abordagem da língua materna”, Hermann (apud FONTERRADA, 2008) destaca os seguintes princípios inerentes à abordagem Suzuki de ensino instrumental:

- *Busca da tranquilidade interior* – sem o que, aprender é impossível. O respirar controlado é essencial à tranquilidade interior. Ele desocupa a mente e relaxa o corpo, permitindo que o indivíduo aprenda.
- *Perseverança em direção à meta* – quando se tem uma meta e domínio de si para perseverar, tudo é possível. Aprende-se um passo de cada vez. O método Suzuki requer que, a cada aula, se trate de um só conceito.
- *Repetição* – sem repetição não há aprendizagem. Esta é a chave para a retenção mental e física. Memoriza-se pouco se não houver repetição, mas, praticando-se a repetição sempre, leva-se menos tempo para memorizar novas coisas.
- *Estudo sistemático* – é difícil estudar sozinho e é por isso que é preciso um professor. Mas não se pode esquecer que confiança e respeito mútuo são essenciais na relação professor-aluno. No método Suzuki, o professor e o pai (ou a mãe) têm que estudar constantemente novas maneiras para melhorar o trabalho com a criança.
- *Consistência* – considerada importante para o progresso. Suzuki diz: “Não tenham pressa, mas também não tardem. Mantenham um passo consistente, só assim vão mostrar progresso”.
- *Mente* – a mente serve para expressar-se e não para explicar-se.
- *Qualidade do ser* – as saúdes mental e física são de grande importância. A rapidez de resposta da mente e do corpo é essencial para a aprendizagem.
- *Generosidade na transmissão do conhecimento* – os professores que sentem medo de que outros aprendam segredos de seu êxito não crescem, nem como professores, nem como seres humanos. É preciso ser generoso e compartilhar ideias com os colegas.
- *Economia no ensinar* – não ensinar muito; permitir que o aluno descubra coisas por si mesmo.
- *Pensar positivamente* – o negativismo destrói todo o desejo de aprender.
- *Não julgar* – ter uma atitude aberta para crescer. Nos processos de ensinar do método Suzuki, o pai (ou a mãe) e o professor têm que crescer com a criança. Se não procederem assim, podem sufocar seu crescimento. Nunca julgar de antemão uma pessoa ou alguma coisa. O julgar bloqueia o desejo de aprender.
- *Imaginar mudanças* – tudo que se consegue é previamente imaginado. Pense primeiro na mudança e permita que ela ocorra⁷³. (HERMANN apud FONTERRADA, 2008, p. 172-173).

Conforme explica Fonterrada (2008), o elemento lúdico também é importante na educação Suzuki, embora sua ideia de jogo seja diferente daquela encontrada

⁷³ Nesse princípio há um paralelo com as “direções” de Alexander, conforme se pode ler no Capítulo 3 da presente dissertação.

em teóricos contemporâneos da educação. Segundo expõe, “o jogo que [Suzuki] propõe é uma maneira quase ingênua de conseguir que a criança faça o que os adultos julgam ser melhor para ela, pelo despertar de seu interesse” (FONTERRADA, 2008, p. 175). Portanto, no tocante ao engajamento do aluno em sua construção de conhecimento, nota-se que tal concepção de “jogo” difere daquela proposta por Martenot ou Wuytack.

Ao discutir o valor educacional do método Suzuki, Ilari (In: MATEIRO; ILARI, 2011) esclarece que o método Suzuki é mais do que um simples método de ensino instrumental; é “uma verdadeira filosofia educacional que propõe uma nova leitura da criança instrumentista, do talento, do papel da socialização da aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana” (p. 186). Segundo explica a autora, seu contexto de elaboração, que remonta a uma nação fortemente afetada pela guerra, justifica objetivos mais profundos do que simplesmente ensinar uma habilidade ou competência às crianças do país. Era necessário “fazê-las recuperar a confiança em si mesmas, e desenvolver a persistência necessária para auxiliá-las a ultrapassar a grande crise, contribuindo para a reconstrução do Japão” (FONTERRADA, 2008, p. 167). Justifica-se, assim, a máxima que embasa a proposta pedagógica de Suzuki - a crença de que “todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música” (*id.*), bastando, para seu desenvolvimento, que as condições oferecidas pelo meio lhe favoreçam, que receba a instrução apropriada, e que seu estudo seja adequadamente sistematizado (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011). Ilari ressalta que tal pensamento precede a publicação de teorias psicológicas e educacionais da atualidade, como o conceito de inteligência musical de Gardner, a teoria da prática deliberada na *expertise* proposta por Ericsson e Charness, bem como a discussão sobre um período crítico para a aprendizagem musical e o conceito de prática musical apropriada ao desenvolvimento. Para a autora, uma das maiores contribuições de Suzuki refere-se à discussão acerca do talento. Segundo expõe, o método em questão “ajudou a reforçar a ideia de que a aprendizagem instrumental na educação infantil não é privilégio de alguns indivíduos especiais (como as crianças-prodígio), mas pode ser uma realidade para todas as crianças” (*ibid.*, p. 188). Outra contribuição importante

de Suzuki mencionada pela autora é a adaptação dos instrumentos à anatomia infantil, pouco usual até então no cenário da educação musical⁷⁴.

É, portanto, natural que a essência da Educação do talento se distancie daquela que ainda predomina na educação musical instrumental do ocidente – isto é, do modelo conservatorial, orientado para a formação de instrumentistas “virtuosos” e ainda fortemente calcado na ideia do talento inato (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011). Conforme se lê em Ilari (*ibid.*) “Tendo por base suas próprias observações e experiências, e fortemente influenciado pelo Zen-Budismo, Suzuki (...) postula que a Educação do talento é, na verdade, uma educação para a vida” (p. 188). Por outro lado, deve-se ter em mente que “o objetivo do método não é formar instrumentistas, mas seres humanos completos e felizes, com o auxílio da arte” (FONTERRADA, 2008, p. 171). Assim, não figuram entre seus objetivos, por exemplo, o desenvolvimento da leitura à primeira vista, a compreensão profunda das estruturas musicais das obras executadas, ou a preparação para a integração de orquestras.

Uma vez havendo traçado um panorama geral do conceito de aluno ativo e de sua disseminação, tanto na educação formal (isto é, na educação regular) quanto na educação musical, a presente dissertação se ocupará, no próximo subcapítulo, de um breve diálogo comparativo entre as pedagogias em educação musical expostas e o conceito deweyiano de aprendizagem ativa. Preparar-se-á, desse modo, a linha de raciocínio que permitirá a introdução da exposição acerca do estudo instrumental propriamente dito.

2.3 JOHN DEWEY E OS MÉTODOS ATIVOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Partindo da valorização do engajamento do próprio aluno como elemento crítico na construção do seu conhecimento, ponto de interseção de todos os métodos ativos em educação musical elencados no subcapítulo anterior, observa-se

⁷⁴ O princípio está presente também no instrumental Orff (ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011).

um estreito diálogo entre esses métodos e as propostas de John Dewey, também expostas anteriormente:

Todos os métodos de educação musical mencionados se isentam da responsabilidade de formar profissionais de música, afastando-se da visão utilitária da formação musical vigente até então⁷⁵. Igualmente descartam a aproximação da criança com a música como procedimento teórico. Ao invés disso, têm uma visão global da educação musical, que é dirigida não apenas ao desenvolvimento da inteligência musical, mas ao desenvolvimento de todo o ser humano. Através de ferramentas pedagógicas que permitem o relacionamento do aluno com o material musical, ou seja, fornecendo experiências, esses métodos privilegiam a compreensão da música a partir da compreensão de si, e vice-versa. Tais propostas são, portanto, naturalmente centradas na criança.

Os educadores musicais mencionados, assim como Dewey, elaboraram suas propostas em reação às condições observáveis da realidade sócio-cultural de seu entorno. Nesse quesito, destaca-se a preocupação dos educadores (sobretudo Dalcroze, Martenot, Willems e Wuytack) em propor atividades que auxiliem a criança a desenvolver integral e conjuntamente seu corpo – educando sua reatividade orgânica –, mente – educando sua reatividade cognitiva –, e espírito/alma – educando sua reatividade afetiva. Nesse sentido, os educadores acompanham a proposta deweyana, sobretudo no tocante à necessidade de “informar as atividades industriais da escola com o espírito da arte”. Nas ferramentas pedagógicas propostas, o conhecimento não é um constructo meramente “mental” (leia-se lógico-dedutivo), mas provém de uma experiência rica em informações sensoriais.

Os autores mencionados compartilham com Dewey também a concepção de que a educação (em seu caso, a educação musical) não é um fim em si mesma, mas um meio de estabelecer relações. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Wuytack a respeito do professor não ser um mero transmissor de conhecimento, mas um orientador que guia o aluno nas experiências que lhe permitirão desenvolver-se.

⁷⁵ Tal como já mencionado, Willems, em especial, explicita a distinção entre “educação” e “instrução”, contribuindo para a superação das visões tecnicistas e mecanicistas nas práticas musicais ocidentais (PAREJO In: MATEIRO; ILARI, 2011). Suzuki é o único autor que está à margem desse grupo, uma vez que propõe ferramentas pedagógicas de aprendizagem que visam a automação de habilidades.

3 Capítulo 2 – O ESTUDO DO INSTRUMENTISTA

Sendo orientado pelo quadro conceitual que vem sendo construído nesta dissertação, o presente subcapítulo consiste numa revisão de literatura sobre o estudo do instrumentista, visando compreender os conceitos e ferramentas metodológicas que lhe permitem ser agente no aprimoramento de sua *performance*.

Tal como defendem Lehmann, Sloboda e Woody (2007), faz-se necessário introduzir a reflexão e a abordagem científica em questões musicais. Conforme explicam, o método científico é, atualmente, o instrumento mais confiável para se construir e avaliar o conhecimento, e tem trazido importantes avanços em todos os campos em que é utilizado. A sua aplicação às artes tem desmistificado esse campo de atividade humana, e conferiu-lhe o status de área acadêmica. Sua aplicação específica para o *fazer* artístico, entretanto, parece não avançar na mesma proporção. Consequentemente, encontra-se ainda resistência em conferir à produção artística o mesmo *status* concedido à produção científica, ainda que ambas demandem grande esforço e sejam de igual importância ao desenvolvimento humano. Conforme proposto no diagrama que se segue (DIAGRAMA 1), tanto o pensamento artístico quanto o científico são formas de pensamento investigativo, cuja relação com a autonomia os caracteriza como processos análogos de aprendizagem.

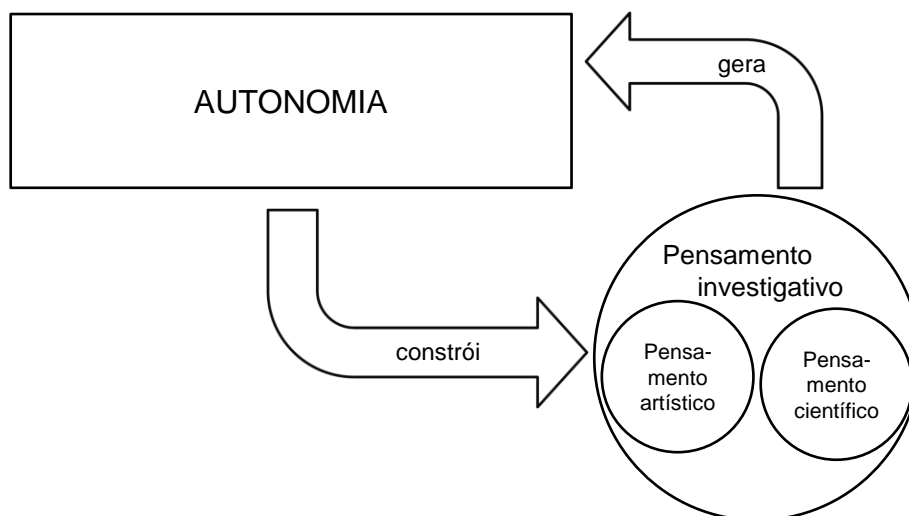


DIAGRAMA 1- RELAÇÃO ENTRE AUTONOMIA, PENSAMENTO INVESTIGATIVO, PENSAMENTO CIENTÍFICO E PENSAMENTO ARTÍSTICO

Supõe-se, assim, que a prática que resulta numa *performance* de qualidade precisa envolver aprendizado, isto é, constituir um estudo. Para Zanella (2003), a aprendizagem tem como objetivo “a evolução, o crescimento como pessoas, onde a superação de estágios menos eficientes leva a uma situação efetiva e com maior poder de funcionamento” (p. 24). O sentido do termo transcende a mera aquisição de conhecimentos, abrangendo “a própria mudança que vai se operando no sujeito através das experiências” (*ibid.*, p. 25). A autora destaca a “mudança” como etapa culminante do processo de aprendizagem, e ressalta a possibilidade do repertório de aprendizado humano incluir mudanças tanto positivas como negativas. Zanella destaca as seguintes características da aprendizagem:

- a) é um evento *ativo* e *dinâmico*, pois “cada indivíduo [...] deve, através de sua própria ação, agir dinamicamente no sentido de alcançar seu próprio desenvolvimento” (*ibid.*, p. 31);
- b) *globalidade*, uma vez que “toda e qualquer aprendizagem, quer seja hábito, informação, conhecimento ou aprendizagens de sentimentos e emoções envolvem o indivíduo como um todo” (*id.*);

- c) é um processo *gradual* e que ocorre passo a passo, de acordo com o ritmo de cada indivíduo;
- d) é *integrativa-cumulativa* – “as conquistas humanas relativas à aprendizagem são sempre integradas umas às outras, onde cada nova aprendizagem se soma ao anteriormente adquirido” (ZANELLA, 2003, p. 31).

A caracterização do estudo deliberado do instrumentista como um processo de aprendizagem visando a autonomia requer o emprego de ferramentas metodológicas claras, objetivas e seguras. Estas devem conduzir ao domínio dos meios que permitirão ao instrumentista comunicar concepções estéticas com segurança – tanto as provenientes do próprio instrumentista como as imprimidas por seu professor, maestro ou *spalla*⁷⁶. As próximas seções desse subcapítulo serão dedicadas à exposição do conceito de “prática deliberada”, bem como de diversos processos de estudo instrumental, segundo teóricos e pedagogos do violino e da viola, contribuindo para a elaboração de um quadro teórico de estudo deliberado do instrumentista como um processo de aprendizagem visando à autonomia.

3.1 ESTUDO E APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO

Conforme será abordado em detalhe na seção seguinte, a aprendizagem de um instrumentista é impulsionada pelo dínamo *concepção/execução*. O polo *concepção* é constituído pelo conhecimento teórico que estabelece como uma obra deve ser executada⁷⁷. Já o polo de aprendizagem *execução* é embasado num processo peculiar de construção de conhecimento. Seu material de estudo é, na

⁷⁶ Posto que o músico *performer* assume o papel de intérprete das obras musicais que executa, o sucesso da prática de música em conjuntos (música de câmara, orquestras, bandas) exige que o indivíduo à frente do grupo (regente, *spalla*) tome decisões interpretativas com base na partitura e em sua própria bagagem musical e conhecimentos teóricos. Um instrumentista tecnicamente bem equipado é capaz de comunicar ao público as interpretações de seu líder ainda que não concorde com elas.

⁷⁷ Inclui-se aqui o conhecimento da tradição de execução das obras.

verdade, menos o instrumento, e mais o próprio indivíduo. Compreende-se assim a necessidade de direcionar seu foco na produção de autoconhecimento. Pelo mesmo motivo, justifica-se a importância do engajamento no trabalho individual.

O trabalho individual voltado à *performance* é denominado “prática deliberada” por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Estes opõem as atividades a que o indivíduo se engaja na prática deliberada a outros tipos de atividades possíveis no campo em questão, como interação lúdica, trabalho remunerado e observação de outros colegas. Na delimitação proposta por esses autores,

O trabalho inclui a *performance* pública, competições, serviços remunerados prestados, e outras atividades motivadas diretamente por recompensas externas. A recreação inclui atividades que não têm objetivos específicos e que são inerentemente agradáveis. A prática deliberada inclui atividades especificamente elaboradas para aprimorar o nível atual da *performance*. Os objetivos, custos, e recompensas desses três tipos de atividades são diferentes, bem como a frequência com que os indivíduos as procuram. (...) Em oposição à recreação, a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo específico é aprimorar a *performance*. Tarefas específicas são elaboradas para superar deficiências, e a *performance* é cuidadosamente monitorada, na busca de sinais que sugiram formas de aprimorá-la ainda mais. Os indivíduos são motivados a praticar porque a prática aprimora a *performance*. Além disso, engajar-se na prática deliberada não gera recompensas monetárias imediatas e gera custos associados ao acesso a professores e ambientes de treinamento. Assim, uma compreensão das consequências a longo termo da prática deliberada é importante (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 368, tradução nossa).

Os autores destacam a não restrição quanto ao tempo e a ausência de pressão pelo melhor desempenho num período de tempo como características inerentes à prática deliberada que permitem o aprimoramento da *performance*. Diferentemente da situação de *performance* pública ou do ambiente de trabalho, na prática deliberada o preço que se paga por cometer erros é suficientemente baixo para encorajar o aprendizado e a aquisição de métodos novos e possivelmente melhores. Outra vantagem a ser mencionada é a possibilidade de realizar experiências repetidas, nas quais o indivíduo tem a oportunidade de explorar os aspectos críticos da sua *performance*, lapidando sua *performance* em resposta a diversas formas de *feedback* que estiverem disponíveis (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993).

Lehmann, Sloboda e Woody (2007) também enfatizam a prática como uma atividade que ocorre em separado, conceitual e praticamente, do trabalho remunerado e do “tocar” recreativo ou informal. Conforme afirmam os autores,

Essas atividades podem ser mantidas por longos períodos de tempo sem causar colapso físico e psicológico (trabalho), ou são intrinsecamente agradáveis (o “tocar” simples). Tais atividades dificilmente levarão ao aumento contínuo de nossas habilidades a longo prazo, embora certamente contribuam para o acúmulo de experiência. (...) A prática, por outro lado, é diferente da simples exposição, da recreação, e do trabalho. Alguns tipos de prática são mais agradáveis do que outros. Para distinguir entre esses tipos podemos nos referir a práticas formais (deliberadas) ou informais. Na prática deliberada, há objetivos específicos que se encontram a certa distância de nosso nível atual de *performance*, e tentamos obtê-los em investidas de grande concentração. Portanto, simplesmente tocar uma peça inteira pela terceira vez não satisfaz tal critério, devido à falta de um objetivo específico e à falta de *feedback*. De igual forma, tocar uma noite inteira num clube com um grupo de jazz não pode ser rigorosamente considerado prática deliberada, porque é uma mera exibição de uma habilidade existente (trabalho). (...) A prática deliberada é evidente quando há objetivos específicos e possibilidade de *feedback* (p. 65-66, tradução nossa).

Segundo esses autores, uma sessão típica de prática envolve a simulação o mais próximo possível da situação real da *performance*, ou então isola aspectos específicos desta para que sejam trabalhados pormenorizadamente. No isolamento de aspectos específicos da *performance* musical, os autores propõem a inclusão de várias atividades que parecem estar à margem do fazer musical:

ler um livro sobre psicologia da música, exercitar a técnica Alexander, memorizar ou analisar uma partitura sem o instrumento, ouvir gravações de outros intérpretes ou de si mesmo, tocar todo o programa em seu quarto de estudo usando o traje e a maquiagem de concerto, ter aulas, gesticular em frente ao espelho, levantar pesos, ou fazer exercícios de respiração. (...) No treino esportivo, essas atividades extras (...) são comumente reconhecidas e encorajadas para melhorar a *performance* (*ibid.* p. 63).

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) distinguem os tipos de habilidades adquiridas pelo indivíduo em função do contexto em que ocorre a aprendizagem. Segundo explicam, “As habilidades básicas necessárias para se viver numa cultura são adquiridas por quase todas as crianças, como parte de uma interação social normal, associada a um mínimo de instrução” (p. 367, tradução nossa). Já outras habilidades são explicitamente ensinadas, através de atividades elaboradas com o propósito primário de desenvolver e aprimorá-las. Essas atividades se destacam das demais tarefas do cotidiano, nas quais o aprendizado ocorre de forma indireta.

A descrição da trajetória dos domínios da *expertise* por esses autores sugere uma evolução dentro desses processos de formação de habilidades:

A maioria dos domínios contemporâneos da *expertise* se desenvolveu por séculos a partir de atividades originalmente centradas na interação lúdica, envolvendo aprendizado através da participação ativa. Na medida em que os níveis da *performance* no domínio aumentaram em habilidade e complexidade, foram desenvolvidos métodos para treinar e instruir explicitamente os indivíduos. Em todos os principais domínios houve um contínuo acúmulo de conhecimento sobre os melhores métodos para se atingir um alto nível de *performance* e sobre as atividades de prática associadas que levam a essa *performance* (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 367-368, tradução nossa).

A concepção da *performance* como resultado de um condicionamento de hábitos de resposta está presente em várias teorias revisadas por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Segundo essas teorias (ANDERSON; FITTS; FITTS, POSNER) a *performance* inicial é mediada por processos sequenciais que, com prática adicional, são transformadas em um único sistema de recuperação direto (automático) da resposta correta da memória.

Chambliss (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), em seu estudo sobre nadadores olímpicos, refere-se à excelência como um hábito, adquirido quando se mantém a atenção a cada detalhe da *performance*, “cada um sendo realizado corretamente, repetidamente” (p. 371, tradução nossa). Assim, as características marcantes de uma *performance expert*, ao invés de inatas, seriam adquiridas através de atividades pertinentes. Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007),

não há nada inerente à maior parte dos seres humanos (...) que os impeça de atingir um nível de proficiência musical comparável ao dos *performers* profissionais. Se eles irão atingir esse potencial ou não, é uma questão de motivação, oportunidades, e recursos, muito mais do que de capacidades biológicas ou limitações (p. 26, tradução nossa).

A revisão de literatura realizada por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer não revelou qualquer suporte à noção de que características inatas fixas seriam responsáveis por habilidades naturais gerais ou específicas; antes, revelou descobertas inconsistentes com tais modelos. Para esses autores, o atributo que distingue os *performers experts* de outros indivíduos, e explica seu desempenho excepcional, é, na verdade, “uma maior quantidade e qualidade de conhecimento

organizado” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 397, tradução nossa). De modo semelhante, Magill (*apud* ALVES, FREIRE, 2012) esclarece que, nos processos de aprendizagem motora, capacidade e habilidade se diferenciam, sendo que a primeira é herdada, enquanto a segunda pode ser adquirida.

O quadro teórico proposto por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) explica a *performance expert* em termos de características adquiridas resultantes de uma prática deliberada estendida, e limita o papel das características inatas (herdadas) a níveis gerais de atividade e emotividade. Nesse quadro, propõem que “diferenças individuais na *performance* numa certa idade são uma função das características adquiridas, que, por sua vez, são diretamente relacionadas à quantidades acumuladas de prática deliberada” (p. 387, tradução nossa). Os estudos realizados por esses autores indicam que, quando as diferenças apropriadas de desenvolvimento (idade) são controladas, as diferenças dramáticas entre as *performances* de *experts* e de amadores/novatos se explicam, na verdade, através das “diferenças igualmente grandes nas quantidades registradas de prática deliberada” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, p. 392, tradução nossa).

Em sua revisão de literatura e no estudo que realizaram, esses autores revelaram a importância dos esforços deliberados no aprimoramento nos diversos domínios específicos da *performance*. Conforme explicam,

o nível máximo da *performance* num domínio específico não é atingido automaticamente em função da experiência estendida, mas (...) pode ser aprimorado, mesmo nos indivíduos muito experientes, como resultado de esforços deliberados para melhorar. Assim, os níveis estáveis de *performance* atingidos através da experiência extensa não são rigidamente limitados por fatores imutáveis, possivelmente inatos, mas, antes, podem ser superados através de esforços deliberados” (*ibid.*, p. 366, tradução nossa).

Por conseguinte, indivíduos que desejam atingir um nível *expert* de *performance* deveriam maximizar a quantidade de tempo reservado à prática deliberada. A *performance expert* seria, em suma, resultado dos esforços prolongados de indivíduos no sentido de melhorar a *performance*, associados à superação de restrições do próprio indivíduo, isto é, de ordem motivacional, bem como de origem externa. A tese central de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer consiste na proposição da *performance expert* como resultado de um processo de aquisição de habilidades em longo prazo, mediado por quantidades diárias grandes,

mas não excessivas, de prática deliberada. Seu quadro teórico prevê “uma relação monotônica entre o nível atual de *performance* quantidade acumulada de prática deliberada para indivíduos em busca da *performance expert*” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 387, tradução nossa).

Na concepção desses autores, o *performer* de elite é entendido como um indivíduo excepcional não apenas por suas habilidades num domínio específico, como também pela sua capacidade de manter altos níveis de prática e de aprimorar sua *performance*. Essa concepção tem importantes implicações para a pesquisa dos campos da *performance*, bem como da educação, pois vislumbra a possibilidade de se obter informações úteis para o aprendizado e educação de indivíduos em desenvolvimento a partir da análise sistemática dos comportamentos e hábitos dos *performers* de elite.

De modo semelhante, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) atestam que a melhor forma de prever o nível de realização musical é a quantidade de prática formal acumulada durante a vida. A partir de sua revisão, afirmam que “difícilmente se consegue acumular a quantidade necessária de prática em menos do que dez anos; frequentemente, um tempo ainda maior é necessário” (p. 39, tradução nossa). Assim, concluem que “A prática é não apenas a atividade predominante a que todos os músicos se engajam, mas também é incontestavelmente uma obrigação necessária” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa).

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), contudo, advertem que “a rejeição de limites inatos à *performance* adquirida não implica que todos possam facilmente atingir altos níveis numa habilidade” (p. 400, tradução nossa). Embora relutem em aceitar a existência de diferenças individuais em habilidades inatas (talento), e qualquer papel importante dessas diferenças em determinar a *performance* a nível *expert*, não desconsideram a importância de diferenças individuais em geral. Assim, “várias questões relacionadas à ‘personalidade’ podem predispor indivíduos à prática deliberada, bem como permitir que esses indivíduos sustentem níveis muito altos da mesma por períodos prolongados” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa).

Engajar-se na maximização e otimização de atividades de prática não é, portanto, um objetivo que possa ser mantido com facilidade, sobretudo em longo prazo. Ericsson, Krampe e Tesch-Römer enumeram três restrições que precisam ser superadas:

- a) restrição de recursos: “a prática deliberada exige a disponibilidade de tempo e energia, bem como o acesso a professores, material de treinamento, e instalações de treinamento” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, p. 368, tradução nossa). É preciso ainda arcar com as despesas referentes ao material de treinamento, pagamento de professores/treinadores profissionais, além do transporte a instalações de treinamento e competições;
- b) restrição motivacional:

o engajamento na prática deliberada não é inerentemente motivador. Os *performers* o consideram útil para obter melhorias na *performance* (...). A falta de recompensas inerentes, ou de prazer na prática, contrastada com o prazer de se obter o resultado (melhorias), é consistente com o fato de que indivíduos raramente iniciam a prática num domínio espontaneamente. (...) Quando se considera ainda a motivação, um pré-requisito necessário para engajar-se na prática deliberada todos os dias por anos e décadas, quando a maioria das crianças e adolescentes em idades parecidas ocupam-se de brincadeiras e do lazer, os obstáculos reais à aquisição de uma *performance expert* tornam-se aparentes. O comprometimento à prática deliberada distingue o *performer expert* da vasta maioria de crianças e adultos que parece ter enorme dificuldade em satisfazer as demandas muito mais baixas da prática nas escolas, na educação adulta, e em programas de exercícios físicos (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 368-369, 400, tradução nossa);

- c) restrição quanto ao esforço: para os autores, “A duração limitada da prática é a melhor evidência do esforço que ela requer” (*ibid.*, p. 370, tradução nossa). Assim explicam:

a prática deliberada é um atividade que exige esforço, e pode ser sustentada por uma quantidade limitada de tempo por dia durante períodos estendidos, sob risco de levar à exaustão (...). Para maximizar os ganhos em longo prazo com a prática, os indivíduos devem evitar a exaustão e devem limitar a prática a uma quantidade de tempo que lhes permita recuperar-se completamente numa frequência diária e semanal. (...) A curto prazo, a prática deliberada optimal mantém um equilíbrio entre esforço e recuperação. A longo prazo, a restrição do esforço é contornada através de aumentos paulatinos e regulares de prática, que permitem a adaptação à demandas crescentes (*ibid.*, p. 369-371, tradução nossa).

Lehmann, Sloboda e Woody (2007) consideram o professor um elo integrante no ciclo motivacional de prática, recompensa e realizações. Conforme explicam, cabe ao professor a responsabilidade de ensinar ao estudante de música

como estudar, garantindo a qualidade da prática. Uma prática de qualidade, por sua vez, leva a um desenvolvimento de habilidades maior e mais rápido, e habilidades de *performance* aprimoradas “trazem recompensas importantes – musicais, sociais, e assim por diante” (p. 51, tradução nossa).

Entrevistas realizadas por Bloom (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) com *performers* de nível internacional revelaram que, na fase inicial da prática deliberada, os pais ajudam a criança a manter uma prática diária regular, demonstrando a ela o valor instrumental da prática para uma melhor *performance*. Com o aumento da experiência e a ajuda de professores e treinadores, o indivíduo em desenvolvimento torna-se capaz de internalizar métodos para avaliar seu progresso e, concorrentemente, monitorar os efeitos da prática. Essa questão é também exposta por Lehmann, Sloboda e Woody (2007):

Além de garantir que o estudo realmente aconteça durante a quantidade de tempo estipulada, a supervisão de professores ou dos pais provê objetivos práticos, e *feedback*. (...) Para isso, o tutor não precisa necessariamente ser músico – qualquer um consegue ouvir notas erradas, encorajar amavelmente, e olhar o relógio (p, 78, tradução nossa).

Outro elemento que merece destaque por sua influência na motivação do músico é a crença de autoeficácia. Segundo Lehmann, Sloboda, e Woody (2007), autoeficácia é um conceito que se refere à crença de um indivíduo a respeito de sua capacidade de atingir um domínio específico:

autoeficácia é inextricavelmente ligada à competência do músico. Não se trata em fazer o aluno acreditar que é bom músico, quando na verdade não é. A autoeficácia inclui a habilidade de ‘organizar e executar cursos de ação’ necessários para alcançar uma *performance* competente (BANDURA, *apud* LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 54, tradução nossa).

Conforme explicam os autores,

uma autoeficácia sólida consiste não apenas no reconhecimento de si como um bom músico, mas também em julgar-se conhecedor das sub-habilidades e estratégias que levarão a uma *performance* de sucesso. Esse tipo de motivação resulta na confiança necessária para que um músico continue em altos níveis de treinamento e engajamento musical, sobretudo porque se sente equipado para lidar com os desafios que irá encontrar (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 54, tradução nossa).

Por não ser uma atividade inerentemente prazerosa, não parece haver qualquer razão para engajar-se na prática deliberada, “ou prolongar sua duração, a menos que os indivíduos e seus professores creiam que haverá uma melhora resultante na *performance*” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER; 1993, p. 391, tradução nossa). A revisão realizada por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer revelou não haver benefícios em durações que excedam a soma de quatro horas de práticas diárias, e que os benefícios são reduzidos quando a prática soma menos do que duas horas.

Lehmann, Sloboda e Woody (2007) também mencionam que “mente e corpo precisam estar descansados o suficiente para trabalhar” (p. 80, tradução nossa). Assim explicam:

A prática requer esforço, e a fadiga tende a levar a erros na execução e ao estudo inútil. É aconselhável distribuir o tempo de prática em várias sessões mais curtas, ao invés de amontoar o trabalho de um dia todo numa única investida (...). A razão é, em parte, neurológica: durante o descanso e sono, dá-se a reestruturação cognitiva (consolidação), dando ao cérebro tempo para digerir e aprender o material. Um bom exemplo de como o cérebro pode ficar obstruído com o material ocorre quando se pratica uma passagem que deteriora ao invés de melhorar (...). Em suma, o cérebro não consegue discernir as diferentes tentativas porque são muito parecidas. Trabalhar algo bem diferente entre trechos alivia essa interferência (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 79, tradução nossa).

Nesse mesmo sentido, Seashore (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) adverte que “No aprendizado eficaz, o comando para descansar é tão importante quanto o de trabalhar” (p. 370, tradução nossa). Tanto Seashore quanto o famoso pedagogo e violinista Leopold Auer (*ibid.*)⁷⁸ recomendam que cada seção de prática seja limitada a menos do que uma hora, com amplo descanso entre as seções.

⁷⁸ Leopold Auer (1845-1930), violinista e pedagogo de origem húngara, lecionou em São Petersburgo (Rússia). Entre seus alunos figuram os violinistas Mischa Elman, Jascha Heifetz, Toscha Seidel e Efrem Zimbalist.

3.2 O ESTUDO DELIBERADO COMO UMA PRÁTICA MUSICAL COM ENGAJAMENTO

O engajamento não é um elemento indissociável à *performance* de um instrumento musical. Não se pode excluir a possibilidade de que um indivíduo com facilidade acima da média pratique irreflexivamente, e, não obstante, obtenha resultados satisfatórios em uma *performance*. Salienta-se, entretanto, que a presença do engajamento é o elemento crítico para caracterizar o “tocar” como estudo. Por meio dele, o indivíduo consegue se autorregular, assegurando que sua prática deliberada seja saudável, evitando agressões a seu organismo psicofísico; pedagogicamente segura, de modo a assegurar bons resultados; e objetiva em sua metodologia, de modo a obter o melhor aproveitamento do tempo e dos recursos empregados. Tal diferença não é apenas conceitual; ela agrega valor à produção do músico, uma vez que a produção com engajamento é também o que diferencia a arte do artesanato.

Sobre o processo de evolução do instrumentista através da prática deliberada, Lehmann, Sloboda e Woody afirmam que:

a prática deliberada envolve a tentativa de se exceder limites previamente existentes, o que envolve uma total concentração e esforço. (...) [Esses dois elementos] são necessários para manter a natureza tipicamente circular da prática: tocar – avaliar – tocar diferentemente – avaliar, e assim por diante. (...) Quando praticamos, precisamos manter o objetivo, ouvir com atenção, e integrar todo o *feedback* disponível na próxima tentativa” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 66, tradução nossa).

Na delimitação desses autores, são consideradas como prática “as atividades que resultam em aprendizado, isto é, numa mudança de comportamento” (p. 61, tradução nossa). Como já mencionado, a presença de objetivos explícitos e a possibilidade de *feedback* são elementos que evidenciam a prática deliberada, pois, na sua ausência, não é possível determinar o que fazer em seguida ou o que buscar (*ibid.*)

Alves e Freire (2012) abordam detalhadamente a importância dos diversos processos de *feedback* para o monitoramento dos resultados da *performance*

musical e seu consequente aperfeiçoamento. Os autores relacionam os seguintes tipos de *feedback* disponíveis durante a prática:

- a) *feedback* auditivo: promove acesso aos resultados da *performance* em tempo real, fornecendo informações que podem ser comparadas a referenciais de sonoridade, afinação e timbre. Para os autores, é necessária a comparação com uma referência sonora externa, como uma nota fixa em um instrumento ou afinador, uma gravação em *playback* ou a presença de outros executantes.
- b) *feedback* motor: presente simultaneamente a, ou no final de uma sequência de movimentos. É baseado em informações providas do visual e dos mecanismos proprioceptores, possibilitando a correção de sequências motoras, visando uma maior precisão em sua execução.
- c) *feedback* cognitivo: conforme explicam os autores,

O termo *feedback* cognitivo é relacionado à expressividade musical, e pressupõe-se que a expressividade pode ser manipulada através de metáforas lingüísticas relacionadas a sentimentos da expressão humana. Pressupõe-se que se a expressividade pode ser manipulada, poderá também ser ensinada aos alunos de instrumento musical (ALVES; FREIRE, 2012, p. 256).

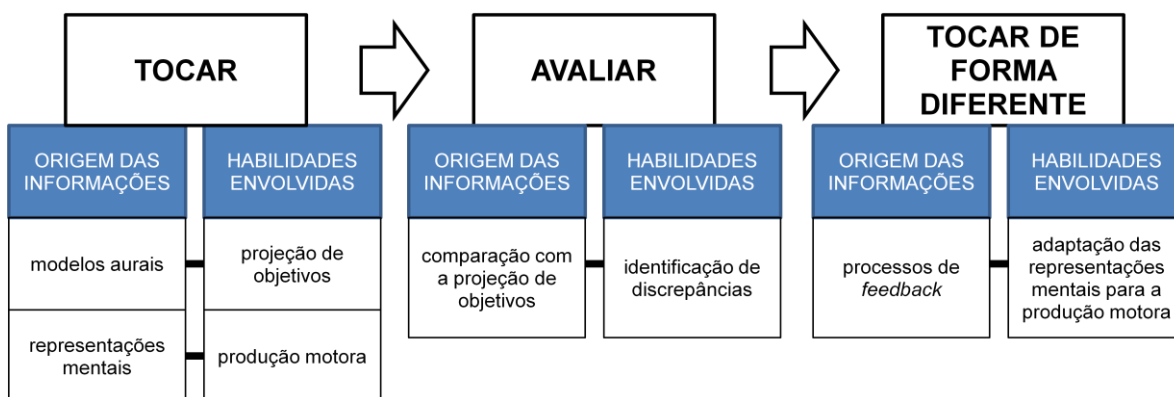
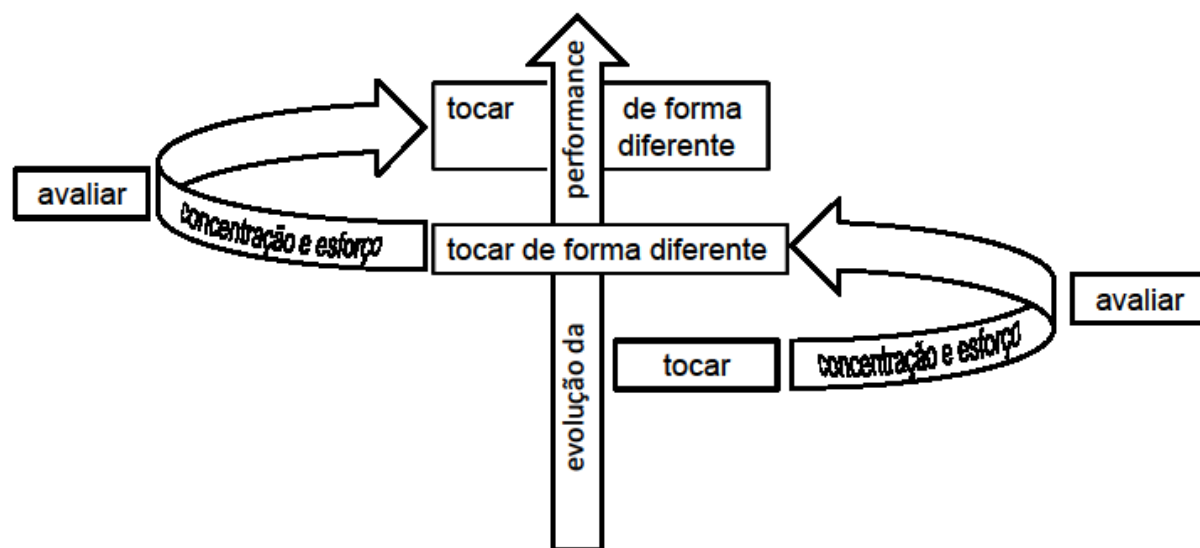
O estudo conduzido por Juslin e Lauka (*apud* ALVES; FREIRE, 2012) envolvendo alunos de violino entre quinze e dezoito anos revelou que, quando o *feedback* cognitivo é fornecido através do uso da linguagem metafórica, a comunicação expressiva aumenta consideravelmente. Subentende-se, portanto, que o *feedback* cognitivo forneça informações que são comparadas à concepção musical da obra que o instrumentista está executando.

Esses três processos de *feedback*, ao fornecerem informações que permitem o monitoramento da *performance* musical, subsidiam um processo fundamental para o aprimoramento da *performance* musical, denominado “automonitoramento” por Lehmann, Sloboda e Woody (2007). O “automonitoramento”, junto com a “projeção de objetivos” e a “produção motora” constituem as três funções representativas que guiam o processo de diagnose

durante a prática deliberada de instrumentos musicais. Conforme expõem os autores,

A projeção de objetivos – a habilidade de representar como uma peça deveria soar – é desenvolvida na medida em que os alunos trabalham com os modelos aurais fornecidos pelos professores e pela mídia técnica. As representações mentais para a produção motora permitem que os músicos executem os movimentos e respostas físicas necessárias quando se toca um instrumento, e que se conheçam as sensações associadas a esses movimentos. As instruções direcionadas a aspectos técnicos e corporais são cruciais nesse ponto. O auto-monitoramento, que é a habilidade de ouvir com precisão a própria *performance* (isto é, receber *feedback*), também é adquirido principalmente de um professor de música. Jovens músicos, especialmente, dependem de professores para isso, porque a maior parte de sua atenção está voltada para o “fazer” musical, e não ao monitoramento do som resultante. Equipados com essas habilidades, o músico pode comparar a imagem sonora (de sua própria *performance*) com a projeção de objetivos, identificar as discrepâncias existentes, e então corrigi-las através da adaptação das representações para a produção motora (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 191, tradução nossa).

Nesse sentido, o *feedback* mais construtivo é “aquele que expressa as discrepâncias entre a execução do aluno e uma versão optimal” (*id.*, tradução nossa). O esquema (ESQUEMA 1) a seguir ilustra os processos de aprendizagem da prática deliberada que levam à evolução da *performance*:



ESQUEMA 1 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA PRÁTICA DELIBERADA QUE LEVAM À EVOLUÇÃO DA *PERFORMANCE*, COM BASE EM LEHMANN, SLOBODA E WOODY (2007)

A relação entre *performance* atual, representação do objetivo e representação motora é traduzida por Lehmann e Ericsson (1997, *apud* LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), num modelo triangular (FIGURA 1):

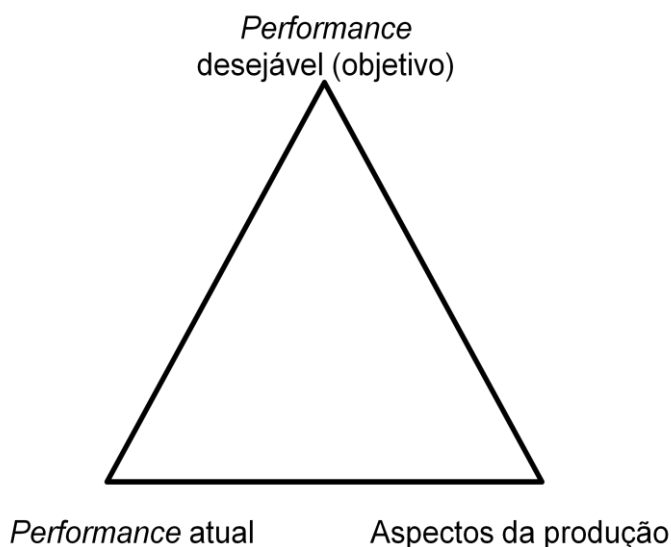


FIGURA 1 – MODELO TRIANGULAR DAS TRÊS REPRESENTAÇÕES MENTAIS NECESSÁRIAS AO FAZER MUSICAL

FONTE: LEHMANN; ERICSSON (*apud* LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, tradução nossa)

Nesse modelo, “Cada uma dessas representações pode, teoricamente, ser avaliada e treinada independentemente” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 21, tradução nossa). Na base do triângulo, está a *performance* atual. Para se atingir a *performance* desejável – o objetivo final da prática – é necessário que o músico tenha representações mentais claras tanto a respeito da *performance* atual, como da *performance* desejável, bem como dos aspectos da produção responsáveis pela lacuna entre as duas. Para Lehmann, Sloboda e Woody, a negligência de representações mentais explica a situação típica do aluno que confunde *intenção* com *execução*, em que este insiste ter atendido solicitações específicas de seu professor, embora sua execução não demonstre qualquer alteração. Os autores argumentam ainda que, se a expressividade do *performer* tem seu potencial restrito a suas capacidades intuitivas, tal como ocorre com ouvintes não especializados, ele estará perdendo uma grande oportunidade. Por outro lado,

a efetividade de um *performer* é grandemente aprimorada quando ele desenvolve representações explícitas para a *performance* que permitem o planejamento e a memorização conceitual dos detalhes de uma interpretação (*ibid.*, p. 86, tradução nossa).

Conforme atentam os autores, cabe ao professor a responsabilidade de ensinar os alunos como estudar, pois “Os iniciantes, e em especial as crianças, têm dificuldade em criar as representações necessárias e em estruturar a prática em função dessas” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, p. 77, tradução nossa). Embora os professores de música frequentemente tenham como certo que seus alunos saibam estudar corretamente, o registro objetivo das atividades realizadas no quarto de estudo prova o contrário: “Ao invés de um trabalho bem organizado, dirigido a metas determinadas, frequentemente se ouve um fazer musical ‘atropelado’ e sem objetivo” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa).

Uma das ferramentas citadas por esses autores para estruturar a prática do aluno são as instruções escritas⁷⁹. Contudo, mesmo sendo disciplinada dessa forma, não há garantias de que ocorra um bom aproveitamento da prática, salvo quando acompanhada de uma compreensão conceitual do que se está buscando. Os próprios autores admitem:

Por vezes, as instruções tomam a forma de receitas que, quando aplicadas irrefletidamente, causam muito pouco ou nenhum efeito. Um exemplo é a ideia de “estudar lento”, que é frequentemente apontada como um remédio simples para todos os tipos de problemas (*ibid.*, p. 75, tradução nossa).

O estudo lento que não inclui um projeto definido é uma das muitas formas de desperdício de energia mental e física presentes num estudo irreflexivo. Os autores notam que “Frequentemente, o comportamento observável pode parecer correto (por exemplo, estudar lentamente), mas está acompanhado pelos pensamentos errados (por exemplo, pensar no almoço)” (*id.*, tradução nossa). Assim, para usufruir dos benefícios das orientações providas de um *expert*, não basta apenas segui-las; é preciso também compreender os princípios por trás da orientação (*ibid.*).

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), em sua revisão de literatura, selecionaram algumas condições necessárias ao aprendizado optimal e ao aprimoramento da *performance* quanto à “precisão e velocidade (...) em tarefas

⁷⁹ Conforme pesquisa realizada por Barry (1990, *apud* LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 75, tradução nossa), alunos que praticaram seguindo um procedimento escrito aprenderam mais durante uma sessão de 30 minutos do que aqueles que praticaram livremente.

cognitivas, perceptivas e motoras” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 367, tradução nossa):

- a) os indivíduos devem ter motivação suficiente para dedicar-se à tarefa e despende o esforço necessário para melhorar sua performance;
- b) a tarefa deve “ser elaborada levando em consideração o conhecimento preexistente dos aprendizes, de modo que a tarefa possa ser compreendida corretamente depois de um breve período de instrução” (*id.*, tradução nossa);
- c) os indivíduos devem receber *feedback* imediato, bem como informações sobre os resultados de sua performance;
- d) “os indivíduos devem repetidamente realizar a mesma tarefa, ou outras similares, repetidas vezes” (*id.*, tradução nossa).

Do que foi exposto, pode-se inferir que “O tempo gasto tocando um instrumento musical, por si só, não conta necessariamente como prática” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 66, tradução nossa). Se estudos como os de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) e Sloboda *et al.* (citado por LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), relacionam sistematicamente o acúmulo de horas de estudo com níveis determinados de *performance*, convém ressaltar que os resultados apresentados apenas indicam que um nível elevado de *performance* exija uma quantidade mínima de estudo. Não é possível inferir o caminho inverso, isto é, que a quantidade mínima de estudo levantada pelos autores produza, por si só, altos níveis de *performance*. Como já foi dito, o aprimoramento da *performance* através da prática deliberada está relacionada não ao tempo gasto com o instrumento, mas a uma disposição de energia psicofísica (ou seja, engajamento) na direção do aprendizado. Conforme alertam Lehmann, Sloboda, e Woody (2007, p. 80), “A quantidade de estudo é mais importante do que se presumia, mas a qualidade ainda é central”.

Tanto Lehmann, Sloboda e Woody (2007) quando Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) compreendem que, para o aprimoramento da *performance*, importa não apenas a quantidade de prática acumulada, mas também sua qualidade. Na falta de *feedback* e métodos adequados, a mera repetição de uma

tarefa não garante o aprimoramento da *performance*, mesmo que o indivíduo seja altamente motivado. Como exemplo, podem ser citados os estudos de Bryan e Harter, e de Keller (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) envolvendo operadores de Código Morse. Os pesquisadores identificaram platôs no processo aquisição de habilidades dos operadores. Com a mera repetição, o aperfeiçoamento do desempenho ocorria num nível abaixo do máximo. Os platôs, entretanto, podiam ser superados, e até mesmo evitados, se os indivíduos realizassem esforços deliberados prolongados para reorganizar sua habilidade, amparados por métodos de treinamento eficientes. Conforme observou Thorndike (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), muitas atividades do cotidiano são realizadas num nível de *performance* inferior ao máximo. Segundo o autor,

Ocorre que temos muitos progressos a cumprir, ou não sabemos como dirigir nossa prática, ou não nos importamos tanto em nos aprimorarmos, ou uma mistura que contenha todas essas condições em algum grau (THORNDIKE, *apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 365, tradução nossa).

Nesse sentido, Póvoas (2012) destaca o conhecimento sobre os mecanismos agentes da ação, bem como do material a ser manipulado, como condições primordiais para otimizar um trabalho. Esses conhecimentos permitiriam uma melhor organização do caminho a ser percorrido até o resultado almejado. A autora explica:

A otimização depende da adequação dos movimentos às características individuais de cada executante, aos aspectos musicais inerentes a cada obra, do planejamento dos movimentos anteriormente à ação (análise prévia) e o controle sobre as ações praticadas (análise dos resultados). O conhecimento diz respeito às características do agente e particularidades do conteúdo a ser trabalhado; a organização tem por meta orientar o profissional no sentido de alcançar um melhor aproveitamento e controle das ações (...), suas etapas [das ações] e gerir resultados almejados (p. 98).

A autora compreende a execução musical como um produto sonoro resultante da decodificação de questões teórico-musicais em movimentos, de forma que há uma relação de causa e efeito entre a organização dos movimentos e o resultado sonoro. Nesse contexto, a construção dos padrões que irão se concretizar no resultado sonoro deve ser conduzida a partir de movimentos conscientes, pois “movimentos treinados, automatizados e tornados conscientes são transferíveis para

situações equivalentes e que um padrão mal organizado poderá refletir direta e desfavoravelmente na execução de uma tarefa ou de parte dela⁸⁰” (PÓVOAS 2006, *apud* PÓVOAS, 2012, p. 99).

Nas pesquisas sobre habilidades adquiridas em longo prazo revisadas por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), a apreciação dos métodos empregados pelos indivíduos revelou que estratégias inadequadas eram, frequentemente, as responsáveis pela ausência de melhora. Inversamente, a mudança nos métodos empregados está, frequentemente, relacionada a melhorias evidentes. Verificou-se que os indivíduos buscam ativamente métodos para melhorar a *performance*, e que mudanças nos métodos, frequentemente, se relacionam a melhoras evidentes. Diferentes métodos eram experimentados, e também refinados em resposta a erros e expectativas violadas.

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), citando os estudos de Gruson e Miklaszewski, afirmam que “a análise detalhada das atividades de músicos durante as seções de prática musical revela um monitoramento cuidadoso e a busca por resolução de problemas, de modo a atingir a melhora desejada” (p. 370, tradução nossa). Assim, o objetivo da prática deliberada não é “fazer mais do mesmo. Ao contrário, deve envolver um engajamento, com total concentração, numa atividade especial para melhorar a *performance* do indivíduo (*ibid.*) A restrição quanto ao esforço na prática, mencionada anteriormente, se explicaria pela necessidade de manter total atenção durante todo o período em que se pratica.

A importância da total concentração também é mencionada pelo violinista Leopold Auer (1921, *apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993). Este afirma que o indivíduo deve prestar total atenção⁸¹ ao seu próprio toque, para que possa notar áreas que necessitem ser trabalhadas, e para evitar erros. Segundo o

⁸⁰ Essa consideração de Póvoas indica uma contribuição da “direção” proposta por Alexander como ferramenta para o engajamento do instrumentista em seu estudo. A relação entre “uso” e “funcionamento”, tal como exposta por Alexander, também está presente na afirmação de Póvoas. Confira a apresentação desses conceitos no Capítulo 3 desta dissertação.

⁸¹ Embora os autores apresentados nesse subcapítulo empreguem os termos “concentração” e “atenção” como sinônimos, o universo conceitual da Técnica Alexander compreende uma distinção entre os dois termos. Tal como se lê no Capítulo 3 desta dissertação, Alcantara (1997) defende que o instrumentista deve evitar concentrar-se no objetivo final que está buscando; antes, deve engajar-se na ampliação de sua atenção sobre os meios que lhe permitem atingir os fins em questão.

autor, a prática em que tal nível de concentração é ausente é até mesmo prejudicial para a melhora da *performance*.

Para que a prática seja *optimal*⁸², Lehmann, Sloboda e Woody (2007) consideram essencial a capacidade de “autorregulação”. O termo se refere à “capacidade do indivíduo de selecionar as estratégias apropriadas, planejar, monitorar o resultado, e revisar de acordo com as necessidades encontradas” (p. 78, tradução nossa). Para tanto, são necessários objetivos específicos, *feedback* e motivação. Assim, é provável que os *performers* que atingiram melhores resultados tenham uma maior capacidade de autorregulação, otimizando assim seu estudo e mantendo-se motivados a “fazer a coisa certa” durante a maior parte do tempo (*ibid.*).

Os mesmos autores estabelecem um objetivo mais concreto e específico para a prática – “estabelecer representações mentais que ajudem o músico a compreender a música. Essa compreensão profunda permite um bom desempenho, bem como resolver problemas – inclusive no palco” (*ibid.*, p. 80, tradução nossa). Segundo compreendem,

o fazer musical não é uma habilidade primordialmente física, mas mental, em que mãos, dedos, aparelho respiratório, e assim por diante, meramente seguem as direções que provêm de uma vontade superior. (...) Assim, propomos que os mecanismos comuns que mediam a execução de habilidades são representações mentais internas e processos auxiliares que agem sobre essas representações⁸³ (*ibid.* p. 19, tradução nossa).

“Representação mental” é definida por esses autores como a “reconstrução interna do mundo externo” (*id.*, tradução nossa). Segundo consideram,

A concepção de música como habilidade está no centro da abordagem científica da música. Consequentemente, podemos adotar a noção de que as representações mentais, isto é, a habilidade do indivíduo de reconstruir o mundo externo a fim de agir eficazmente com base nessa informação, é fundamental para se tornar um expert (*ibid.*, p. 23, tradução nossa).

⁸² O termo “optimal” constitui um anglicismo. Na ausência de um sinônimo adequadamente próximo no português do Brasil, optou-se por empregá-lo para indicar “o máximo rendimento possível” relacionado à prática.

⁸³ O fato de que tanto a audição quanto a imaginação de uma música ative as mesmas áreas do cérebro indica que, para representarmos o mundo externo internamente, dependemos em parte dos mecanismos envolvidos em sua percepção (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007).

No campo da *performance* musical, essas representações se tornam mais complexas, pois “Temos que representar não apenas o que iremos tocar ou cantar, mas também a forma com que será executado no instrumento e, ainda, o que está sendo tocado no momento” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 20, tradução nossa). Assim, o músico precisa desenvolver representações não apenas de natureza auditiva, mas também quanto à “teoria musical, emoções, imagens, além de aspectos cinestésicos e outros mais” (*id.*, tradução nossa).

Para esses autores, é através do desenvolvimento de representações mentais que o aluno se torna capaz de avaliar suas próprias *performance* e regular seu próprio desenvolvimento de habilidades, especialmente no estudo. É também graças a essas representações que músicos *experts* são capazes de reproduzirem suas interpretações de uma peça com precisão e confiabilidade em relação à qualidade de *performance* (*ibid.*).

A exposição de Lehmann, Sloboda e Woody sobre o objetivo da prática de um instrumento musical se destaca por não centrá-lo no resultado final observável – aprender uma peça de música – mas em “desenvolver complexas adaptações mentais e físicas que, por sua vez, permitem uma formação bem sucedida de habilidades a longo prazo” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa). Por extensão, o estudo e a *performance* da literatura musical não devem ser considerado um fim, “mas um meio para se adquirir uma musicalidade abrangente” (*ibid.*, p. 189, tradução nossa). Conforme explicam os autores,

Na sua essência, a prática não apenas permite que toquemos uma peça musical, mas também nos ajuda a estabelecer representações cognitivas (isto é, mentais) genéricas que apoiam as habilidades e permitem que o aprendiz assimile, manipule, memorize, e reacesse a música de maneira apropriada. (...) Mais importante ainda, essas representações permitem que as habilidades mentais e físicas sejam transferidas – para outras peças e para um nível de dificuldade superior. Esse mecanismo nos permite aprender mais rápido as peças subsequentes, tanto porque certas combinações de notas ou de recursos expressivos podem ser antecipados, como porque a compreensão conceitual da música se torna mais independente da execução motora.(...) Em suma, novos caminhos de aprendizagem são construídos sobre estruturas previamente adquiridas (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 67, tradução nossa).

A partir de Fitts e Posner (1967) e Proctor e Dutta (1995), Lehmann, Sloboda e Woody apresentam ainda um modelo de aquisição de habilidades em três estágios, detalhados abaixo:

- a) estágio cognitivo: são usados processos mentais superiores para determinar um objetivo e desenvolver programações motoras;
- b) estágio associativo: pratica-se a habilidade focando na sensação dos movimentos;
- c) estágio autônomo: “a execução da habilidade requer pouco esforço consciente, liberando os recursos cognitivos do *performer* para lidar com outros assuntos além da habilidade envolvida” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 79, tradução nossa). Para os autores,

A fluência do estágio autônomo que resulta do estudo - a automaticidade das habilidades sensório-motoras baseada no estudo, é um produto desejável. (...) Ao funcionarem sem monitoramento, essas sequências programadas de movimento permitem que o *performer* se ocupe de aspectos mais importantes, como lapidar a *performance*, comunicar-se com os colegas participantes, ou lidar com a ansiedade de palco (*id.*, tradução nossa).

Contudo, é importante ressaltar que os processos que se pretende automatizar devem ser primeiro ensaiados usando o pensamento consciente. Uma vez automatizados, podem ser deixados a sós. Conforme alertam os autores,

processos motores que se tornaram incidentalmente automatizados durante o estudo, ou que foram meramente mecanizados e portanto não são baseados em representações mentais, podem oferecer riscos à *performance* (*ibid.*, p. 80, tradução nossa).

A partir da compreensão apresentada por Lehmann, Sloboda e Woody (2007) a respeito dos produtos finais da prática de um instrumento musical, é possível advogar por uma reaproximação do estudo instrumental (com engajamento) da educação musical abrangente, tal como defendida pelos autores dos métodos ativos de educação musical elencados no Capítulo 1. Salienta-se ainda que a compreensão da prática instrumental desses autores contempla as características da aprendizagem apresentadas por Zanella (2003) na seção introdutória do Capítulo 2.

Partindo dessa compreensão da prática instrumental como um processo de aprendizagem, cujo foco é antes o indivíduo que o instrumento, o próximo subcapítulo apresenta as frentes de ação nas quais o instrumentista pode engajar-se para aprimorar sua *performance*.

3.3 FRENTES DE AÇÃO – CONCEPÇÃO E EXECUÇÃO MUSICAL

Para Alves e Freire (2012), a *performance* musical pode ser entendida como parte de um sistema de comunicação, no qual “o compositor codifica as idéias musicais, o intérprete decodifica e transforma em sinal acústico e o ouvinte por sua vez decodifica o sinal acústico, transformando em idéias, conceitos e sentimentos” (GERLING; SOUZA 2000, *apud* ALVES; FREIRE, 2012, p. 253). Conforme afirmam Alves e Freire (2012),

A *performance* musical pode ser caracterizada pela realização artística em um instrumento musical, sendo que a *performance* envolve o controle dos aspectos auditivos, motores, visuais, cognitivos e cinestésicos. A prática deliberada é um processo de construção da *performance* musical, a partir de um planejamento intencional que permita o domínio técnico de um instrumento musical (p. 253).

A *performance* musical enquanto atividade envolve “vários aspectos e conexões com diversas áreas do conhecimento que relacionam atividades mentais e motoras que regem as atividades humanas” (ALVES; FREIRE, 2012, p. 253, parafraseando PAULA; BORGES). A esse respeito Póvoas (2012) atesta:

Um dos grandes desafios para os profissionais das práticas interpretativas, instrumentista e orientador, é a necessidade de lidar com uma gama de habilidades específicas que interagem no percurso para o desenvolvimento de um eficiente desempenho artístico, em grande parte de caráter interdisciplinar (p. 97).

Sendo tantos os aspectos a serem desenvolvidos no estudo de um instrumento musical, convém conhecer suas *frentes de ação*, para, a partir delas, organizar um estudo racional e objetivo. Tomando emprestada a concepção helênica de música como expressão imediata de *eros*, uma ponte entre ideia e fenômeno

(FONTEERRADA, 2008), este subcapítulo discute o estudo do instrumentista em duas frentes às quais o aprendizado (e conseqüentemente, o engajamento do indivíduo) pode ser dirigido: a *concepção* (referente à ideia) e *execução* (referente ao fenômeno).

Traduzidas nos termos “compreensão musical” e “técnica”, essas frentes de aprendizagem são consideradas por França (2000, 2001) e França e Swanwick (2002) como polos de um dínamo que impulsiona o desenvolvimento musical nas modalidades centrais do fazer musical⁸⁴. Segundo explicam,

as estruturas cognitivas que permeiam as diferentes modalidades correspondem aos esquemas interpretativos do indivíduo, à dimensão que chamamos de compreensão musical. A técnica, os procedimentos e as experiências que ligam o ato de compor, tocar e ouvir são completamente diferentes; o que é compartilhado entre eles é a atenção àquelas dimensões do discurso musical (p. 22-23).

França delinea a natureza do relacionamento entre compreensão musical e técnica, no que diz respeito ao fazer musical e ao desenvolvimento musical, destacando em três pontos:

Em primeiro lugar, “tanto a aquisição quanto a demonstração da compreensão musical acontecem através do fazer musical ativo, o que envolve a articulação de habilidades técnicas específicas a cada atividade” (FRANÇA, 2001, p. 39). Conforme explica a autora, “Se é através do fazer musical ativo que a compreensão se desenvolve e se revela, o cuidado com o desenvolvimento técnico e inevitável” (*ibid.*, p. 37). Assim,

para que a educação musical seja relevante e significativa, tanto o desenvolvimento da técnica quanto o da compreensão devem ser percebidos como aspectos interativos e complementares. Todo fazer musical envolve procedimentos técnicos, indispensáveis às especificidades da realização musical, bem como um certo grau de compreensão. Sloboda (...) comenta que a compreensão (a concepção, à qual ele se refere como um 'plano mental') e a técnica (a 'programação motora') são freqüentemente encontradas separadamente: observam-se casos extremos de indivíduos que possuem grande sensibilidade e musicalidade, mas têm um domínio motor insuficiente, enquanto outros possuem uma habilidade motora refinada e revelam uma compreensão musical limitada (*id.*).

⁸⁴ Composição, apreciação e *performance*.

A compreensão musical é definida por França como “o entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical, uma dimensão conceitual ampla que permeia e é revelada através do fazer musical” (2000, p. 52). São manifestações da compreensão do intérprete:

o andamento escolhido para realçar gestos expressivos e a coerência entre as partes [bem como] a capacidade de destacar elementos importantes na obra, como cadências e pontos culminantes, e de realizar microvariações de tempo, dinâmica e altura” (SLOBODA; DAVIDSON, *apud* FRANÇA, 2001, p. 37).

Nesse contexto, as modalidades centrais do fazer musical – composição, apreciação e *performance*, são indicadores comportamentais do nível de compreensão musical do indivíduo, uma “janela” através da qual ela pode ser investigada (FRANÇA; SWANWICK, 2002; FRANÇA, 2000). Daí decorre o segundo ponto:

a demonstração da compreensão é comprometida quando as habilidades técnicas envolvidas na atividade ultrapassam o limite dentro do qual o indivíduo pode tomar decisões expressivas (Cavalieri França, 1998; Swanwick e Cavalieri França, 1999). Isto gera implicações importantes para a avaliação em música: só é possível observar o nível ótimo de desenvolvimento musical se as atividades forem acessíveis ao indivíduo (FRANÇA, 2001, p. 39).

A autora compreende “técnica” como

[a] competência funcional para se realizar atividades musicais específicas, como desenvolver um motivo melódico na composição, produzir um *crescendo* na *performance*, ou identificar um contraponto de vozes na apreciação” (FRANÇA, 2000, p. 52).

É através da técnica que a capacidade de pensar e agir se manifesta musicalmente, “pois mesmo a mais refinada compreensão precisa de *canais* através dos quais possa se tornar explícita” (2001, p. 39, grifo da autora). Para França, o termo engloba “toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a concepção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada” (*ibid.*, p. 52). A técnica seria, em suma, o elemento responsável por “traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (*ibid.*, p. 14).

Daí decorre que:

Seja qual for o nível dentro do qual se está operando, se a demanda técnica está além do domínio do indivíduo, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical (2000, p. 61).

Logo, não se pode negligenciar a importância da aquisição de domínio técnico na educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002). O que se deve evitar é que “o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade, ofuscando-a” (FRANÇA, 2001, p. 37). Idealmente, o desenvolvimento técnico deve ser uma consequência natural do desenvolvimento da própria musicalidade, pois “À medida em que a sensibilidade aos materiais sonoros se refina, cresce a necessidade de controlá-los: o aluno se sente mais estimulado a manipular os sons de uma maneira adequada as suas necessidades expressivas e estilísticas” (*ibid.*, p. 38).

Em terceiro lugar, a autora ressalta a relação entre *manifestar* e *desenvolver* a compreensão musical:

Devemos considerar o nível técnico envolvido numa atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através dela. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver nem promover o desenvolvimento da compreensão musical – e vice-versa (FRANÇA, 2001, p. 39-40).

Um estudo realizado pela autora (2000) revelou que a *performance* instrumental, em comparação com a composição e a apreciação foi o indicador menos apropriado da compreensão musical em crianças. A autora atribuiu a não-simetria do nível de compreensão musical demonstrado durante a *performance*, sobretudo, à maior complexidade técnica dessa modalidade:

A *performance* instrumental normalmente requer um grande esforço de acomodação: ao tocar uma peça composta por uma outra pessoa em outro tempo e lugar, o indivíduo tem que se ajustar a uma série de elementos, o domínio de elementos técnicos tornando-se, freqüentemente, um desafio, desde a leitura (se for o caso) até uma caracterização estilística específica (p.58).

Assim sendo, França propõe que o esforço de *acomodação* inerente à *performance* deve ser contrabalanceado através da restauração e renovação do

componente de *assimilação* necessário para se realizar uma interpretação expressiva e imaginativa (FRANÇA, 2000). Conforme explica a autora, o desequilíbrio tende a aumentar quando o aluno é constantemente pressionado além do limite técnico que domina:

Nessas circunstâncias, o ensino pode resultar em um mero treinamento, que não oferece oportunidade para decisão criativa e exploração musical expressiva. Todo o prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma *performance* mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical dos alunos. Não raro, sua *performance* resulta sem um sentido musical, sem caracterização estilística, sem refinamento expressivo e/ou coerência (*ibid.*, p. 59).

Para França, “Níveis mais sofisticados de ‘funcionamento’ cognitivo não são atingidos se o indivíduo não tem a oportunidade de praticar tais qualidades de pensamento.” (*ibid.*, p. 60). Nesse sentido, sua proposta é a de que o ponto crucial para manter um desenvolvimento equilibrado entre compreensão musical e técnica na *performance* está na escolha do repertório. Segundo explica, o repertório determinado ao aluno deve oferecer desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente, mas também “peças mais acessíveis, que possam realizar mais confortavelmente, com expressão, toques imaginativos e com um senso de estilo, tomando decisões expressivas sobre um material que podem controlar” (2000, p. 59).

3.4 ROLLAND E A EDUCAÇÃO DA AÇÃO NA *PERFORMANCE* DO VIOLINO E DA VIOLA

O presente subcapítulo apresenta a proposta de Paul Rolland para a educação da ação na *performance* de cordas. Em primeiro lugar, a inclusão da proposta educacional de Rolland nesta dissertação se justifica, por um lado, pela preocupação desse autor em organizar os principais elementos que caracterizam todo o toque do violino e viola, embasando-os teoricamente com robustez, de modo sistematizado e organizado. Em segundo lugar, a ampla oferta de ações pedagógicas propostas por Rolland também exerce o papel de amálgama na

construção das argumentações desta dissertação, por meio do confronto das referidas ações com o quadro teórico que têm sido formulado nessa pesquisa, e que será complementado com a proposta educacional de F. M. Alexander no Capítulo 3. Em terceiro lugar, salienta-se que, na revisão de literatura apresentada por Rolland, Alexander é citado várias vezes, demonstrando que a influência de Alexander no ensino de cordas remonta à década de 1950. Finalmente, sendo o Rolland um método pouco conhecido no Brasil e não disponível em português, o autor da dissertação considerou arriscado abordá-lo apenas em partes, motivo pelo qual o referido método foi redesenhado quase completamente nesta dissertação. Legitimasse, por esses motivos, a exposição exaustiva das propostas de Rolland no presente subcapítulo.

O livro *“The teaching of action in string playing”* (A educação da ação na performance de instrumentos de cordas), escrito por Paul Rolland com a colaboração de Marla Mutschler, pretende ser um guia amplo para o ensino de habilidades básicas inerentes à performance do violino e da viola⁸⁵. Esse guia é fruto de um projeto de pesquisa realizado durante quatro anos⁸⁶ na Universidade de Illinois (EUA), que focou os problemas técnicos e comportamentais dos alunos de instrumentos cordas. A hipótese desse projeto era a de que o treinamento dos movimentos, desenvolvido de modo a liberar o aluno de tensões excessivas, poderia ser introduzido dentro de um plano organizado no ensino de instrumentos de cordas, e que esse plano, em longo prazo, resultaria num aprendizado mais rápido e num melhor desempenho em todas as facetas do ensino instrumental. Os princípios básicos do ensino proposto no método Rolland incluem a “liberdade e a facilidade ao tocar, por meio do uso de bons padrões de movimento, e liberdade de tensão excessiva” (ROLLAND, 1974, p. 9, tradução nossa).

Os materiais desenvolvidos e testados incluem vídeos que exploram os 17 tópicos, que, junto com os manuais do professor, deram origem ao livro, além de pôsteres, um guia curricular e gravações utilizadas para poupar tempo em sala de aula. Os materiais foram testados extensivamente durante dois anos, envolvendo

⁸⁵ Os princípios e materiais musicais oferecidos também podem ser aplicados, com poucos ajustes, ao ensino do violoncelo e do contrabaixo (ROLLAND, 1974).

⁸⁶ Rolland não cita os anos em que a pesquisa foi realizada.

crianças provenientes de classes locais, 22 centros de ensino de Illinois, e centros de teste adicionais fora desse estado. Os professores cooperantes reportaram melhora em seus métodos de ensino e aumentada motivação entre seus alunos. Entre as diferenças notadas por esses professores ao aplicarem o projeto em seus alunos, destacam-se:

- a) Melhora na postura durante o tocar e liberação de tensão excessiva;
- b) Melhor afinação;
- c) Maior adiantamento técnico;
- d) Toque mais relaxado;
- e) A condução do arco, de modo geral, era melhor;
- f) Maior rapidez no desenvolvimento do senso rítmico;
- g) As posições das mãos eram tão boas, ou melhores, com menos trabalho por parte do professor.

A respeito do registro em vídeo das crianças participantes do projeto, Rolland afirma:

as crianças demonstram de modo convincente que a ênfase no posicionamento e postura corretos, bem como na liberdade de movimentos resulta, de fato, em *performances* vivazes e expressivas, além de melhor produção sonora e nível técnico superior, em relação ao que geralmente se encontra em classes intermediárias. Sua *performance* é contrastada fortemente com o '*rigor mortis*' dos alunos de tantos programas de cordas, que resulta no aprisionamento do espírito e no endurecimento da técnica e da boa produção sonora. (...) *todo* o executante é envolvido no ato de tocar, não apenas seus braços e dedos (1974, p. 6, tradução nossa).

Há nesse enunciado um paralelo com a concepção de unidade do organismo psicofísico, enunciada por Alexander. Segundo essa concepção, abordada em detalhe no Capítulo 3 desta dissertação, através da boa coordenação geral do organismo se atingem melhores resultados em tarefas específicas.

Os filmes do projeto passaram então a ser difundidos em encontros de professores de música nos Estados Unidos, e o método recebeu o endosso de vários professores e instrumentistas de renome, entre os quais se destacam Josef Gingold, William Primrose e Roman Totenberg.

Rolland inicia seu livro questionando o objetivo do professor de instrumento, que, segundo argumenta, deve ser ensinar a tocar o instrumento, e não *ensinar a tocar músicas*. Para o autor, a abordagem da “busca de fins”, em detrimento de uma construção premeditada e metódica, é demasiado frequente no ensino de cordas. Salienta-se que o emprego do termo “busca de fins” (em inglês, *end-gaining*) é uma apropriação não explicitada do princípio de mesmo nome enunciado por Alexander na elaboração de sua Técnica.

O método Rolland propõe uma mudança da ênfase no “ensino de notas e músicas” para o ensino de conceitos e ideias básicos. Tais conceitos são focados em categorias como “postura correta⁸⁷”, “liberdade de movimentos”, e “produção sonora saudável”. O treinamento rítmico permeia todo o currículo e é considerado especialmente importante, pois “quando o aluno não tem um bom senso rítmico, seus movimentos tornam-se descoordenados⁸⁸” (ROLLAND, 1974, p. 4, tradução nossa).

A proposta de ensino instrumental de Rolland se aproxima, portanto, das ideias pedagógicas dos métodos ativos de educação musical mencionados no capítulo anterior desta dissertação, no tocante à necessidade de um nível maior de engajamento do indivíduo na construção de seu conhecimento, bem como ao combate a práticas mecanicistas de ensino.

Rolland compreende que as habilidades motoras envolvidas na *performance* de instrumentos de cordas são ações altamente refinadas, requerendo coordenação, sincronismo temporal, e prática paciente. Por esse motivo, determina que seus “*Action Studies*” (Estudos da Ação) devem ser frequentemente revistos e refinados⁸⁹. O autor alerta que a mera experimentação apressada com as ações “não produzirá

⁸⁷ Recomenda-se que o leitor tenha uma compreensão crítica do conceito de “boa postura”, e que não se aproprie dele precipitadamente sem compreender o universo conceitual dentro do qual Rolland o apresenta. Conforme se pode ler no Capítulo 3, Alcantara (1997) contesta o valor da ideia da “boa postura” no ensino instrumental, compreendendo que a boa relação entre as partes do organismo é sempre dinâmica, e não estática. Confira os parágrafos entre os diagramas 8 e 9 desta seção.

⁸⁸ Nesse sentido, o embasamento conceitual da proposta de Rolland se aproxima daquele observado no método Dalcroze.

⁸⁹ A recomendação de se rever conteúdos já trabalhados é uma ferramenta pedagógica também valorizada por Suzuki, conforme se pôde ler no capítulo anterior desta dissertação.

resultados, e será mera perda de tempo” (ROLLAND, p. 5, tradução nossa). As habilidades devem ser exercitadas repetidamente, até que possam ser executadas com facilidade, no nível de proficiência demonstrado nos vídeos. Quanto ao guia curricular proposto, este deve ser considerado mais um plano lógico do que um cárcere metodológico. Rolland compara os “*Action Studies*” a “alimentos nutritivos de uma dieta saudável: desde que as vitaminas sejam regularmente consumidas, eles darão substância” (ROLLAND, 1974, p. 4, tradução nossa). É, entretanto, fundamental que o aluno continue a refinar as ações mais básicas enquanto estuda as ações mais avançadas, “para que (...) se habitue a padrões de movimento corretos, eficientes e suaves” (*id.*).

No método de ensino instrumental proposto por Rolland, o aprendizado é cumulativo e progressivo. Assim, o sucesso no ensino das habilidades apresentadas em capítulos mais avançados depende da automatização de habilidades abordadas em capítulos anteriores. Várias técnicas mais avançadas são apresentadas no início do currículo, numa forma embrionária, a ser desenvolvida em várias ações sucessivas até que a habilidade de *performance* em questão seja atingida. Tal procedimento visa manter o interesse do aluno, estabelecendo metas desde níveis mais básicos. Pelo que foi exposto até este ponto do subcapítulo, pode-se afirmar que a proposta de Rolland contempla as características de um processo de aprendizagem apresentadas por Zanella (2003) no início deste capítulo.

Rolland recomenda ainda que o professor exemplifique com frequência, de modo a oferecer ao aluno demonstrações de beleza relacionada ao som e aos padrões de movimento. A assistência manual é igualmente incentivada ao professor, constituindo “uma grande economia de tempo em sala de aula, sendo frequentemente mais eficiente do que muitas palavras” (ROLLAND, 1974, p. 4, tradução nossa). Também nesse aspecto, Rolland se aproxima de Alexander, posto que o contato manual é onipresente numa aula de Técnica Alexander, de modo que as informações mais importante são transmitidas ao aluno por caminhos cinestésicos, muito mais do que verbais.

O segundo capítulo do livro “*The teaching of action in string playing*” inicia com uma seção denominada “*Control and regulation of voluntary movement*”

(Controle e regulação do movimento voluntário), escrita por F. A. Hellebrandt⁹⁰. A inclusão do texto de Hellebrandt no livro de Rolland visa esclarecer, do ponto de vista fisiológico, como as habilidades necessárias a uma *performance* musical instrumental de qualidade são adquiridas.

Hellebrandt explica que a precisão, a amplitude e a variação dos movimentos submetidos à vontade do instrumentista experiente são adquiridos através de um processo diligente de aprendizado perceptivo e motor. Assim, as habilidades observadas numa *performance* de um virtuoso são explicadas, e também adquiridas, “através do uso correto de mecanismos corporais inatos, que controlam e regulam os movimentos voluntários” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 10, tradução nossa). Para o autor, o sucesso do projeto desenvolvido por Rolland reside fornecer e desenvolver “o substrato postural fundamental indispensável à *performance* física hábil” (*ibid.*, p. 11, tradução nossa), através da educação geral dos movimentos e do treinamento rítmico. A partir dessa fundação, assentam todas as técnicas específicas do instrumento⁹¹. Para justificar sua análise, Hellebrandt expõe, através de doze diagramas, como os movimentos voluntários são controlados e regulados. Os oito primeiros tratam das operações que ocorrem na “Caixa Preta”⁹², cuja compreensão dá suporte a um novo olhar à pedagogia do violino. Os quatro seguintes resumem propostas inovadoras da pedagogia instrumental que contestam, cada uma a seu modo, dogmas estereotipados do estudo instrumental.

Hellebrandt argumenta que, ao se conhecer o modo com que os movimentos voluntários são controlados e regulados, pode-se avaliar a validade dos princípios enunciados por um professor de instrumento, pois o método de instrução do professor talentoso de qualquer habilidade física está sempre em harmonia “com as operações sábias e prudentes da natureza” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p.

⁹⁰ Biólogo pesquisador, professor emérito da Universidade de Wisconsin (EUA) e ex-diretor do Laboratório de Pesquisa do Aprendizado Motor, das Escolas de Medicina e Educação de Madison, Wisconsin.

⁹¹ A análise de Hellebrandt, reproduzida a seguir, busca compreender o “sistema operacional” que permite o fazer musical.

⁹² Termo proveniente da cibernética, que se refere aqui aos mecanismos de operação autônoma do sistema nervoso central (HELLEBRANDT apud ROLLAND, 1974).

11). O estudo dos diagramas é também útil ao professor, oferecendo-lhe um aporte teórico para diagnosticar a causa de falhas e aplicar as medidas corretivas apropriadas.

Para que os diagramas sejam inteiramente compreendidos, são necessárias algumas informações a respeito dos mecanismos responsáveis por emitir sinais de comando aos músculos voluntários. Segundo explica Hellebrandt, O controle do movimento voluntário envolve dois sistemas motores: o corticospinal, responsável pelo controle consciente, e o subcortical, responsável pelo controle inconsciente. O sistema subcortical é composto por duas partes: uma é mais básica, relacionada ao controle da postura, ao equilíbrio da cabeça, posição do pescoço, disposição das cinturas e das juntas proximais do corpo. Essas partes “atuam como um todo, integrado de modo a dar estabilidade à postura e determinar o grau exato de fixação dos membros de modo a permitir que as partes distais, em especial o polegar, a mão e os dedos, realizem atividades distintas” (*ibid.*, p. 12, tradução nossa). Esse tipo de controle é subcortical, e, portanto, não requer controle consciente, operando automaticamente. A outra parte do sistema subcortical, que se sobrepõe à primeira, consiste em outro dispositivo de regulação espontâneo, “que controla as sinergias totais dos membros, que, por sua vez, são atreladas a ajustes posturais gerais” (*id.*, tradução nossa), além de permitir a independência da ação da mão. Nenhum dos controles subcortical citados, entretanto, exerce qualquer influência significativa em habilidades específicas desempenhadas pelas partes mais periféricas dos apêndices (isto é, os pulsos, mãos e dedos). Essa função cabe ao controle corticospinal, que parte dos níveis mais altos do sistema nervoso central até os caminhos finais que levam à ativação de grupos musculares específicos. Tal sistema de comando, entretanto, não seria eficiente sem o suporte contínuo dos mecanismos subcortical. A seguir, são apresentados os diagramas elaborados por Hellebrandt:

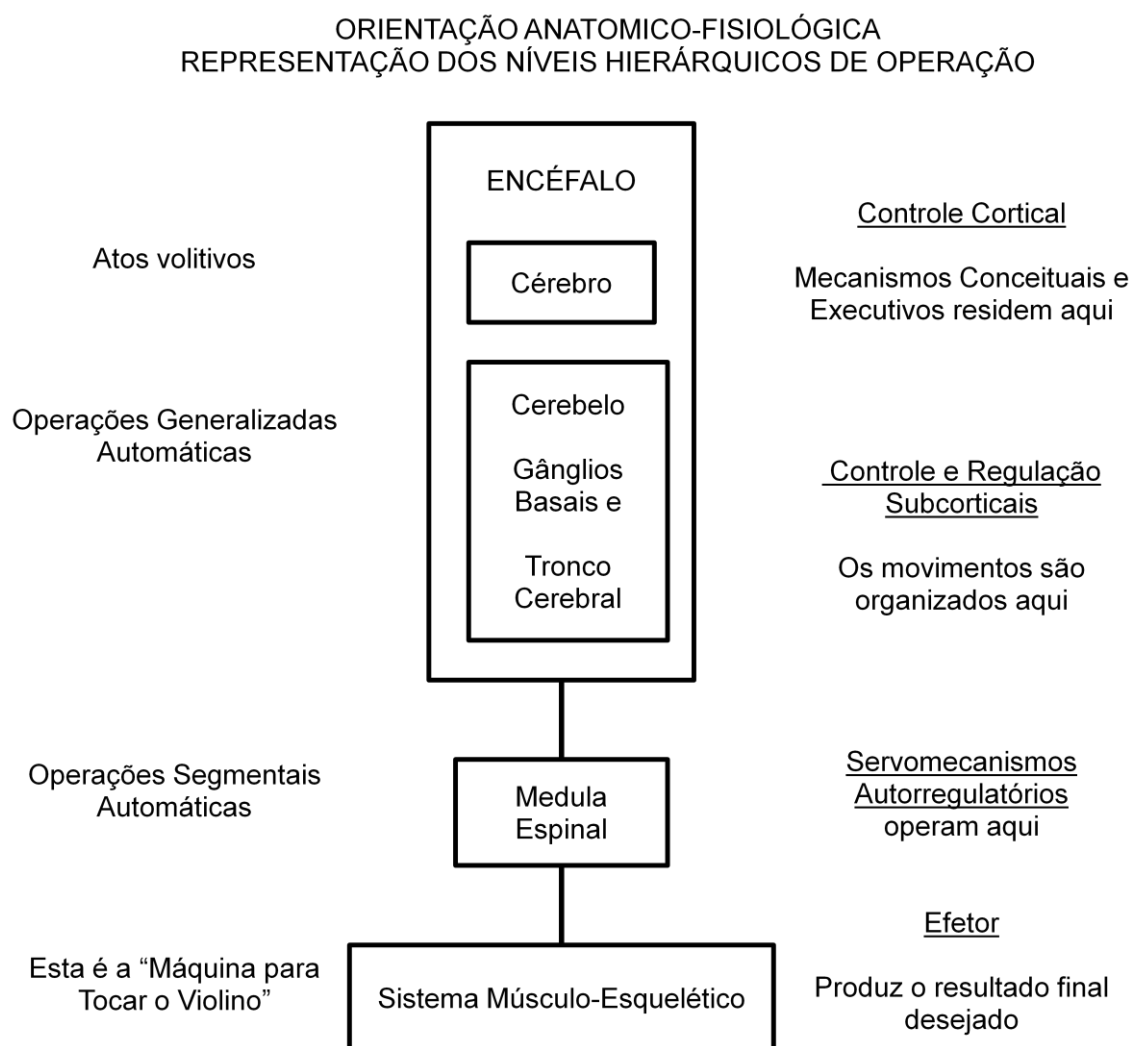


DIAGRAMA 2 – REPRESENTAÇÃO DOS NÍVEIS HIERÁRQUICOS DE OPERAÇÃO, NUMA ORIENTAÇÃO ANATÔMICO-FISIOLÓGICA

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Hellebrandt propõe a seguinte ilustração a esse diagrama:

O aluno é confrontado com um estudo, proporcionando uma oportunidade para aperfeiçoar alguma habilidade técnica que exige um padrão de movimento em particular. O córtex do encéfalo, por si só, é capaz de conceber a intenção do estudo e como deve ser sua execução. (...) O plano geral para se atingir o resultado final é organizado subcorticalmente. Esse processo ocorre além do controle dos controles volitivos do aluno ou de seu professor. Movimentos aprendidos normalmente se dão sem direção consciente. O cérebro apenas inicia o ato e provê variáveis graus de supervisão. Ele observa, ou está atento ao que acontece, sem necessariamente direcionar o curso dos eventos. Contudo, os centros superiores num sistema hierárquico de controle sempre poderão sobrepor-

se aos os mecanismos regulatórios inferiores. Assim, o cérebro pode escolher controlar, ou não, os detalhes da operação (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 14, tradução nossa).

O autor salienta que é o professor quem determina o grau de direção consciente a ser dispensado nos atos físicos que estão sendo praticados. Numa fase posterior do estudo, as ideias musicais substituem as diretivas técnicas.

PRIMEIROS CONCEITOS SIMPLES REFERENTES AO CONTROLE DE MOVIMENTOS

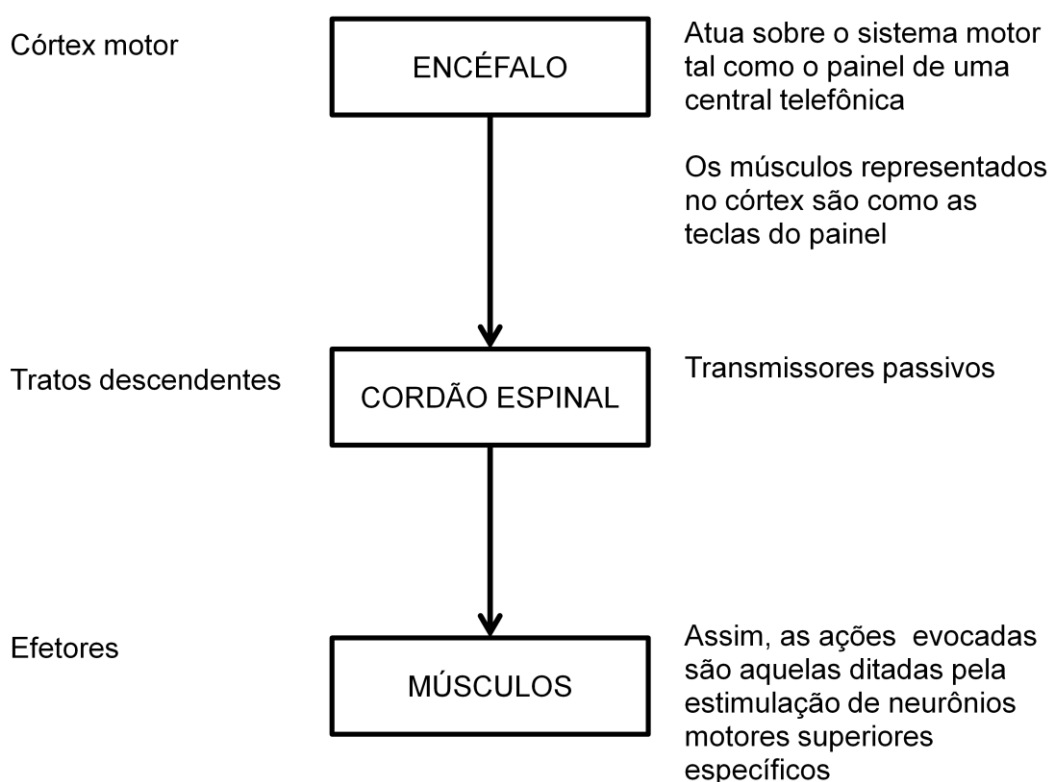


DIAGRAMA 3 – PRIMEIROS CONCEITOS SIMPLES REFERENTES AO CONTROLE DE MOVIMENTOS

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

O DIAGRAMA 3 esquematiza o sistema de saída do cérebro, comparando-o a um painel operacional, de tal forma que a obtenção da resposta desejada exige o acionamento do “botão certo”. O autor esclarece, entretanto, que tal modelo não explica como os grupos musculares envolvidos na execução de movimentos

específicos da uma habilidade são integrados coordenadamente como um todo, ou como as respostas podem ser selecionadas com a precisão necessária à execução de tarefas com demandas continuamente variáveis, como tocar violino. Embora os músculos individuais sejam, de fato, representados no córtex, o organismo não depende do acionamento voluntário desses, ou de uma agregação consciente dos mesmos em grupos, para a realização de movimentos coordenados complexos.

AUMENTANDO O QUADRO CONCEITUAL

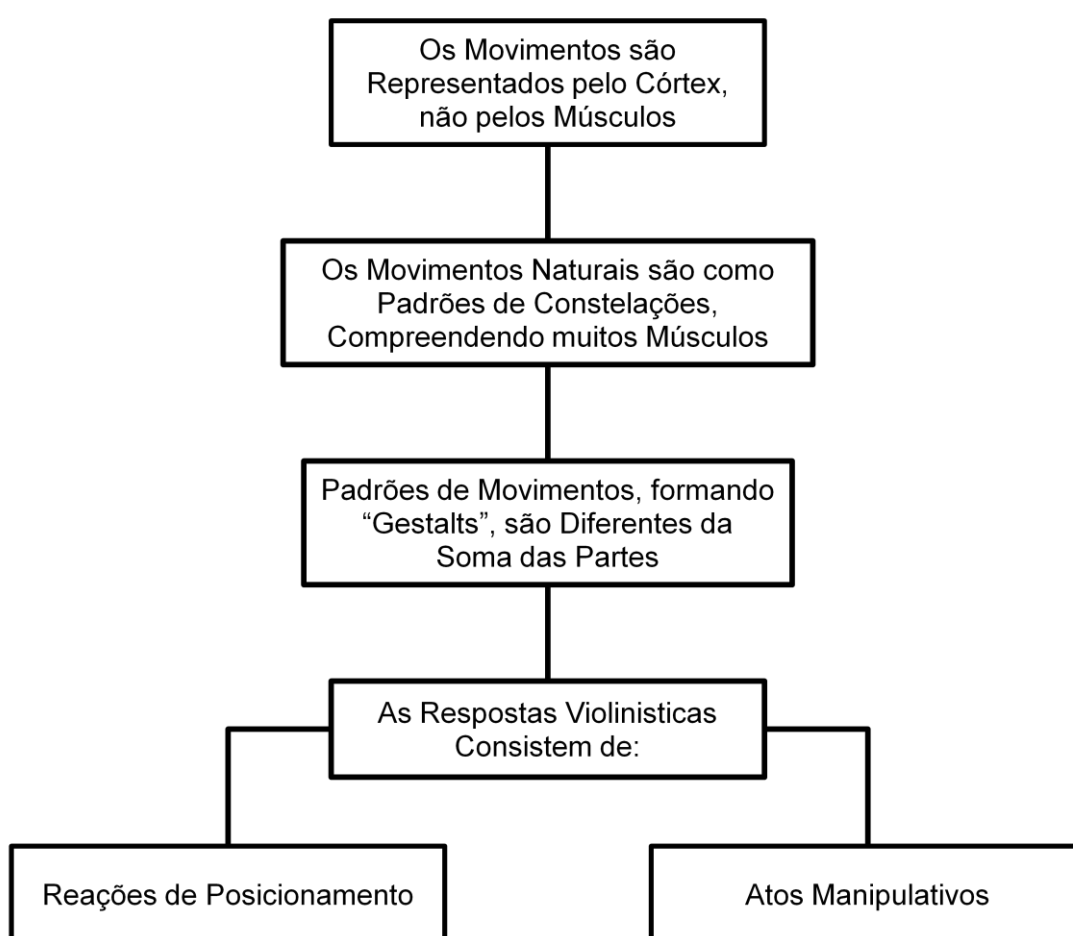


DIAGRAMA 4⁹³ – AUMENTANDO O QUADRO CONCEITUAL

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

⁹³ Os “muitos músculos”, mencionados no segundo quadro do diagrama correspondem ao que a fisiologia atual denomina grupos musculares. No terceiro quadro, optou-se por empregar a palavra “Gestalt”, por ser um termo relativamente comum e que traduz melhor a ideia do autor. O original em inglês traz a palavra “wholes”.

Hellebrandt informa que é de comum aceitação na área da fisiologia que os movimentos são representados pelo córtex, e não pelos músculos. As habilidades manipulativas são, portanto, iniciadas no córtex. Sua direção (isto é, seu acionamento) pode ser tanto consciente quanto inconsciente. O autor detalha esse processo:

[as habilidades manipulativas] São organizadas subcorticalmente, e acompanhadas por quadros de posicionamento, ou por movimentos involuntários associados que, por sua vez, procedem de um nível inconsciente de controle. Movimentos naturais são padronizados, e aqueles desempenhados pelos apêndices são sinergias totais dos membros. Cada segmento de uma extremidade com muitas juntas é ajustado com precisão à atividade dos todos os outros segmentos, e o todo é uma parte integrante de uma unidade ainda maior (p. 17, tradução nossa).

Em decorrência dessas informações, o autor argumenta que a concentração volitiva em um segmento isolado, como o pulso ou os dedos, consiste num treino que pode ter pouca relação com a demanda da parte em questão quando esta opera naturalmente. Segundo explica, o aspecto físico do toque do violino envolve muito mais do que o dedilhar das cordas e o conduzir do arco; partes muito distantes daquelas postas conscientemente em ação podem afetar o resultado final.

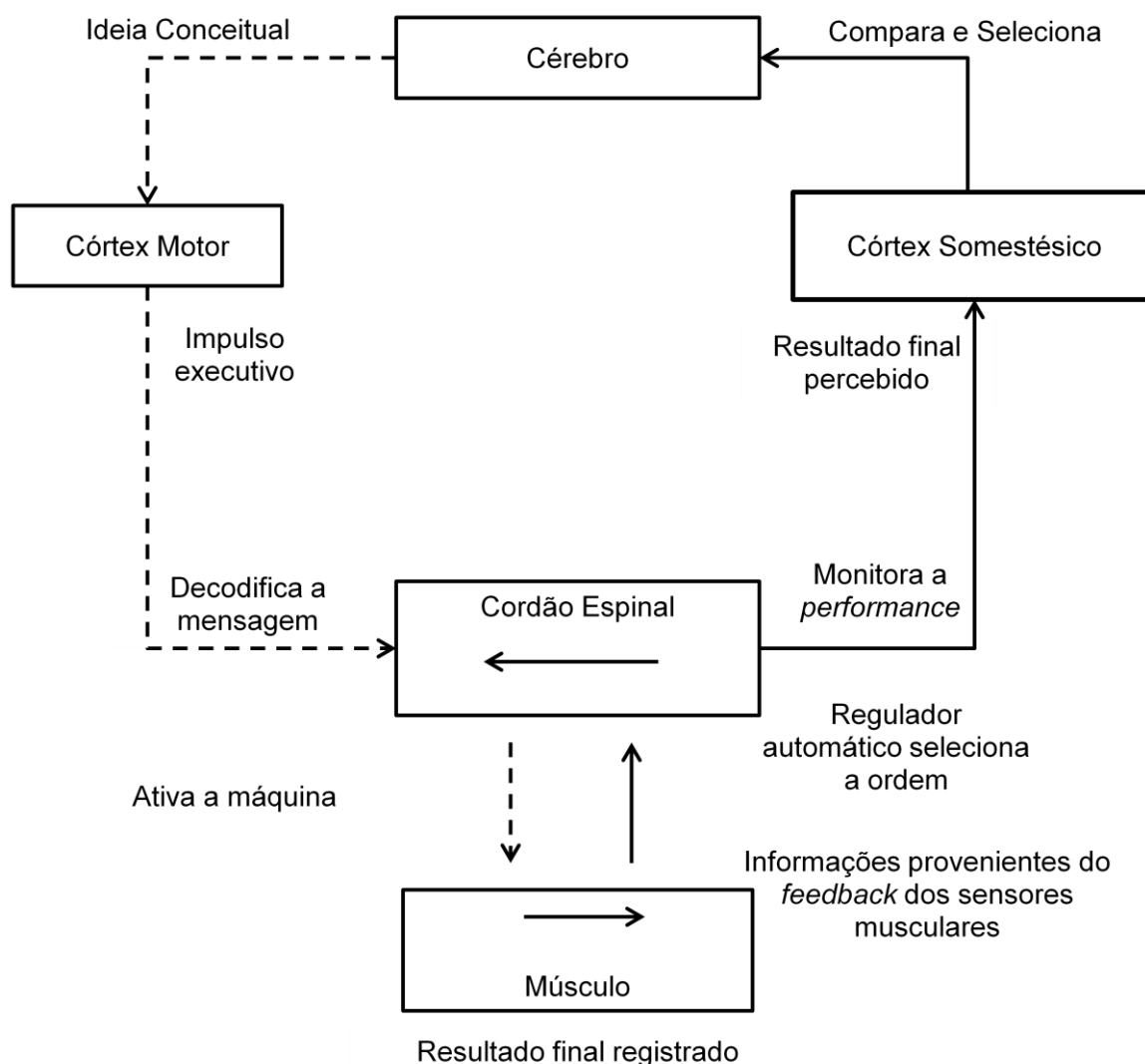
CICLOS DE *FEEDBACK* E O ANTIGO CONCEITO DE CINESTESIA

DIAGRAMA 5 – CICLOS DE *FEEDBACK* E O ANTIGO CONCEITO DE CINESTESIA

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Hellebrandt explica que, por muito tempo, o “sentido dos músculos” foi considerado parte da cinestesia (isto é, da percepção do movimento). Imaginava-se que os sensores presentes nos tecidos contráteis que produzem o movimento mandavam suas mensagens ao córtex somestésico. Esse seria o caminho percorrido para possibilitar o *feedback*, isto é, a comparação entre o resultado final com aquele inicialmente pretendido, permitindo assim as retificações necessárias.

Supunha-se que esses ciclos maiores, ao bombardearem os centros superiores, desempenhavam um papel vital na conquista de habilidades. Concebia-se, ainda, que “a informação motora proveniente de cada músculo individualmente poderia ser alterada a nível espinal por seu impulso sensorial” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 17, tradução nossa). Ao que parecia, “os *feedbacks* sensoriais automáticos podiam ser tão essenciais ao controle de movimentos voluntários quanto as próprias ordens executivas voluntárias” (*id.*, tradução nossa).

PORÉM, MÚSCULOS VOLUNTÁRIOS SÃO INSENSICIENTES

“Sentido Muscular” é uma Expressão Equivocada

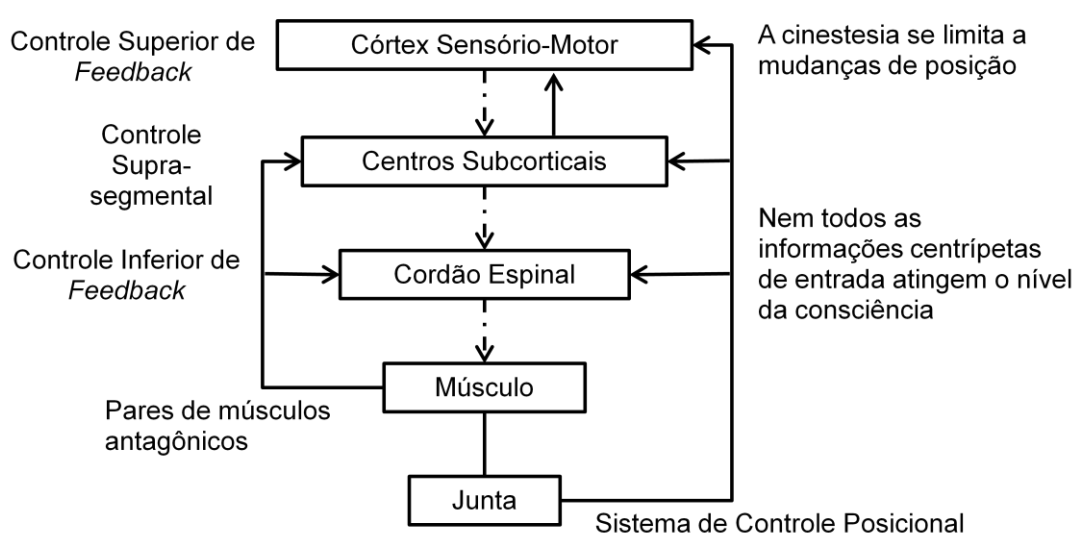


DIAGRAMA 6 – PORÉM, MÚSCULOS VOLUNTÁRIOS SÃO INSENSICIENTES

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Já o esquema acima representa uma compreensão mais completa dos ciclos de feedback, dentro de um modelo hierárquico com muitos ciclos fechados interdependentes. Desses, alguns fluem até regiões subcorticais, como o cerebelo; outros terminam nos gânglios basais ou no tronco cerebral. Estas estruturas agem como “estações de parada”, integrando informações recebidas de diversas fontes, e mantendo o cérebro informado sobre o progresso dos movimentos comandados. Diferentemente do que foi representado no diagrama anterior, compreende-se que quantidades volumosas de informação provenientes dos complexos receptores

embutidos nos músculos jamais atingem a área somestésica do córtex. Isso indica que os músculos são inscientes, isto é, desprovidos de consciência. A cinestesia (isto é, a percepção dos movimentos) é, portanto, apenas indiretamente um “sentido muscular”. Desse modo, a presença abundante desses sensores nos músculos indica a importância do *feedback* muscular num nível inferior ao da percepção consciente. Essa constatação, Hellebrandt ressalta, “tem implicações importantes para o professor de violino, que precisa constantemente ser lembrado de que muito do que ocorre quando se instrui um aluno evolui automaticamente” (*id.*).

MECANISMOS BÁSICOS DE CONTROLE DO SISTEMA MOTOR

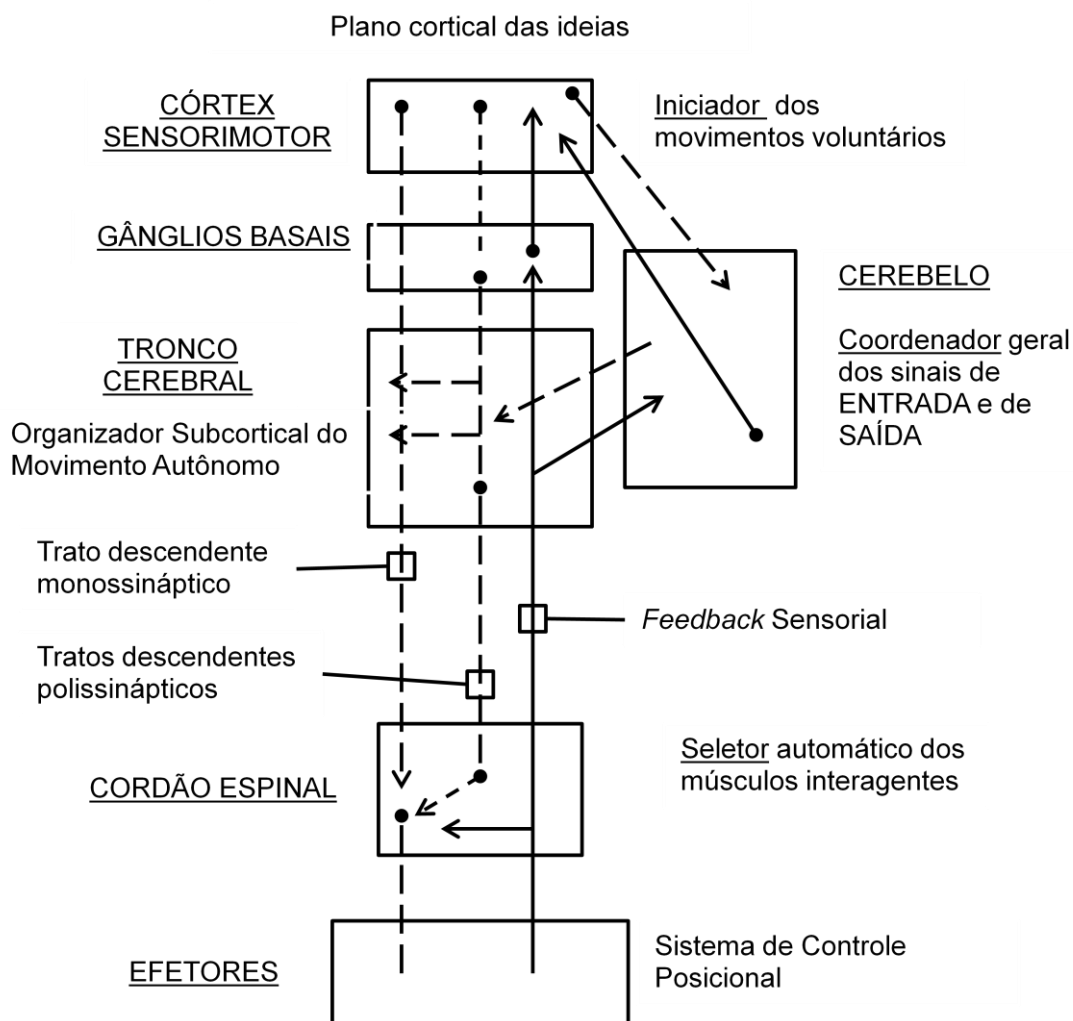


DIAGRAMA 7 – MECANISMOS BÁSICOS DE CONTROLE DO SISTEMA MOTOR

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Este esquema representa “as porcas e parafusos do controle da ação” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 21, tradução nossa). Para sua elaboração, o autor considerou apenas o fluxo centrípeto (isto é, direcionado para fora) das informações⁹⁴ provenientes dos receptores proprioceptivos internos. Sobre esse aspecto, Hellebrandt argumenta:

⁹⁴ A diferenciação entre as funções desempenhadas pelos grandes tratos centrífugos piramidais (corticoespinhais) e extrapiramidais (subcorticoespinhais) é abordada no esquema seguinte.

O controle requer informação, portanto, o *feedback* sensorial é essencial à aquisição das habilidades que compreendem as técnicas básicas para se tocar violino. A destreza de grupos musculares em particular requer resultados provenientes do *feedback* sensorial (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 21, tradução nossa).

O autor informa, ainda, que a natureza das informações provenientes dos receptores proprioceptivos consiste em

mudanças quanto à posição, resultantes de alterações no equilíbrio do corpo como um todo, bem como das partes indiretamente envolvidas na produção de sons com diferentes texturas do instrumento que está sendo tocado (*id.*).

Quando o violinista toca seu instrumento, as informações provenientes dos sensores de toque, pressão e vibração se unem àquelas provenientes dos receptores auditivos e visuais. Estes são então filtrados pelos centros subcorticais, e integram-se num “verdadeiro caleidoscópio de informações sensoriais” (*id.*). Os centros subcorticais, por sua vez, “alertam os centros superiores do cérebro e o sistema límbico, que reconhece o som afetivo como um estado emocional gerado pela comunicação de ideias musicais” (*id.*). O autor salienta que um aluno perspicaz se torna cada vez mais sensível às variações nos padrões de sensação associados ao toque do violino.

Esse enunciado indica um produto final observável (aprendizado) desejável do estudo do instrumento com engajamento – um refinamento das sensibilizações associadas à atividade. Com esse argumento, é possível defender a centralização do estudo no indivíduo, e não no instrumento (isto é, estudo do instrumentista, e não do instrumento).

DUAS FACES DO ASPECTO FÍSICO DO TOQUE DO VIOLINO

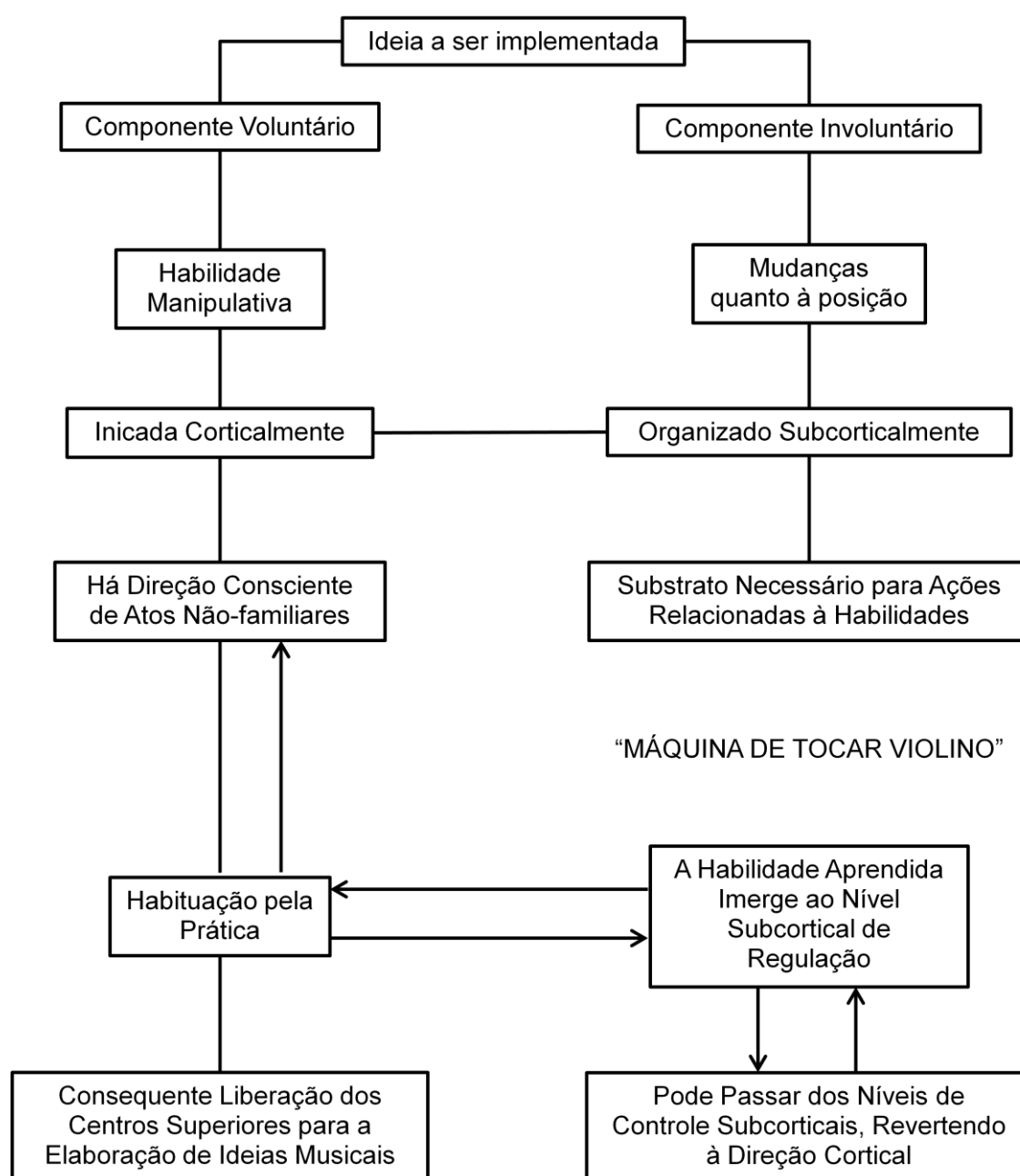


DIAGRAMA 8 – DUAS FACES DO ASPECTO FÍSICO DO TOQUE DO VIOLINO

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Hellebrant explica que um suporte postural em contínua adaptação provê o substrato do qual depende a execução de movimentos relacionados a habilidades específicas:

Ajustes posturais são pré-requisitos importantes para a ordenação e gerenciamento das habilidades manipulativas que constituem o toque do violino. Eles são guiados pelo *feedback* sensorial provenientes dos próprios músculos, que desemboca no sistema sináptico extrapiramidal⁹⁵. Este, por sua vez, evoca respostas padronizadas que afetam o corpo como um todo, como a estabilidade da postura, a segurança da sustentação do violino, a liberdade e posicionamento das extremidades superiores, etc (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 21, tradução nossa).

Sobre o esquema anteriormente reproduzido, o autor afirma que as novas tendências pedagógicas da comunicação musical reconhecem que os mecanismos da “Caixa Preta” do sistema nervoso central permitem a automatização de operações, liberando a mente para ocupar-se com outras atividades “largamente ignoradas no ensino tradicional ortodoxo” (*id.*, tradução nossa). Entretanto, ressalta que as delineações da “máquina de tocar violino” e da “máquina para fazer música” são altamente especulativas:

Até o momento, não se sabe exatamente como os movimentos voluntários são engendrados, de onde procedem as ordens executivas, nem porque se desvencilham do plano da consciência como resultado do aprendizado. Pode-se presumir que a rota piramidal (isto é, cortical) desempenhe um papel preponderante no aspecto das habilidades manipulativas envolvidas no toque do violino, mas ela não é o único agente da atividade volitiva. Ambos os sistemas, piramidal e extrapiramidal, trabalham em conjunto harmoniosamente. Uma rota não pode executar movimentos coordenados efetivamente sem o auxílio da outra (*id.*, tradução nossa).

⁹⁵ Isto é, subcortical (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974).

ESQUEMA DO CONTROLE MOTOR EM TERMOS CIBERNÉTICOS

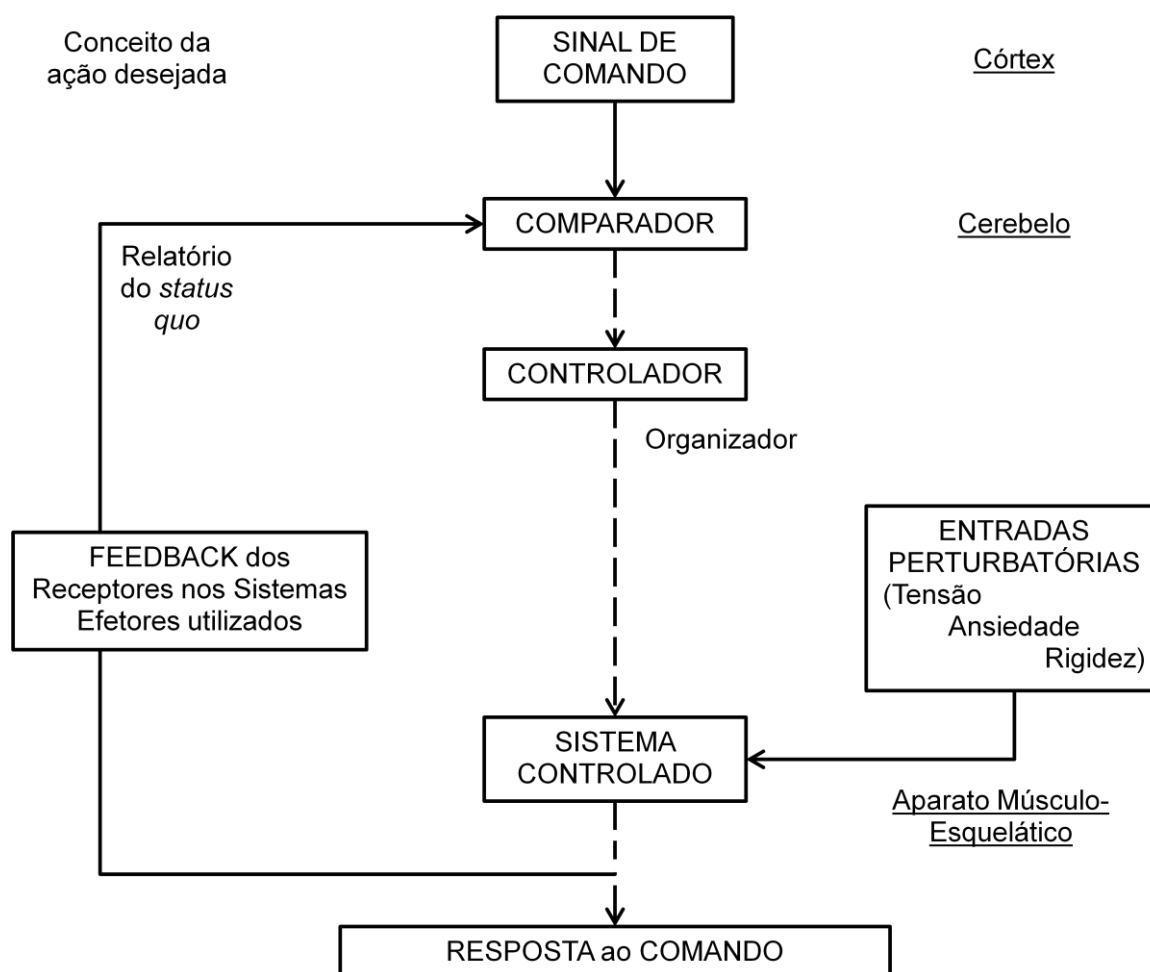


DIAGRAMA 9 – ESQUEMA DO CONTROLE MOTOR EM TERMOS CIBERNÉTICOS

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

No esquema acima, Hellebrandt propõe uma compreensão simplificada das operações da “Caixa Preta” do sistema de controle motor. Para tanto, compara as informações que entram com aquelas que saem desse centro. As primeiras podem, em grande medida, ser reguladas pelo grau de atenção despendido num dado momento, enquanto as segundas podem ser observadas e medidas. Tal como representado nesse esquema, o autor observa que “muito do que ocorre quando um ato volitivo é praticado é um subproduto automático da operação de mecanismos de controle embutidos, que operam sem direção cortical” (HELLEBRANDT In:

ROLLAND, 1974, p. 21, tradução nossa). Assim, uma ação apontada por um professor observador pode não ter procedido do controle consciente do aluno. É igualmente possível que, ao ser solicitado, o aluno não seja capaz de reproduzir a mesma ação pelo exercício de sua vontade. Hellebrandt detalha:

O ser humano não aprende naturalmente por linhas eferentes – isto é, tentando dirigir conscientemente aquilo que ocorre naturalmente, seja em partes ou no todo. O senso comum sugere que os resultados finais desejados podem ser atingidos mais efetivamente quando se aprende como reconhecer e regular os estímulos sensoriais essenciais ao controle do movimento voltado a um objetivo específico (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 21).

A citação acima fornece informações que explicam a eficiência do processo de aprendizagem proposto por Alexander em sua Técnica; a saber, promover a reeducação sensorial do indivíduo e, através dela, tornar possível a obtenção de fins específicos. Tal como proposto mais adiante na seção Discussão desta dissertação, os diagramas de Hellebrandt fornecem embasamento teórico para vários princípios enunciados por Alexander.

A seguir, são reproduzidos os quatro diagramas elaborados por Hellebrandt que esquematizam as ideias inovadoras de quatro pedagogos do ensino instrumental: Shinichi Suzuki, Luigi Bonpensieri, Kató Havas e Paul Rolland:

O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Shinichi Suzuki: Educação do Talento

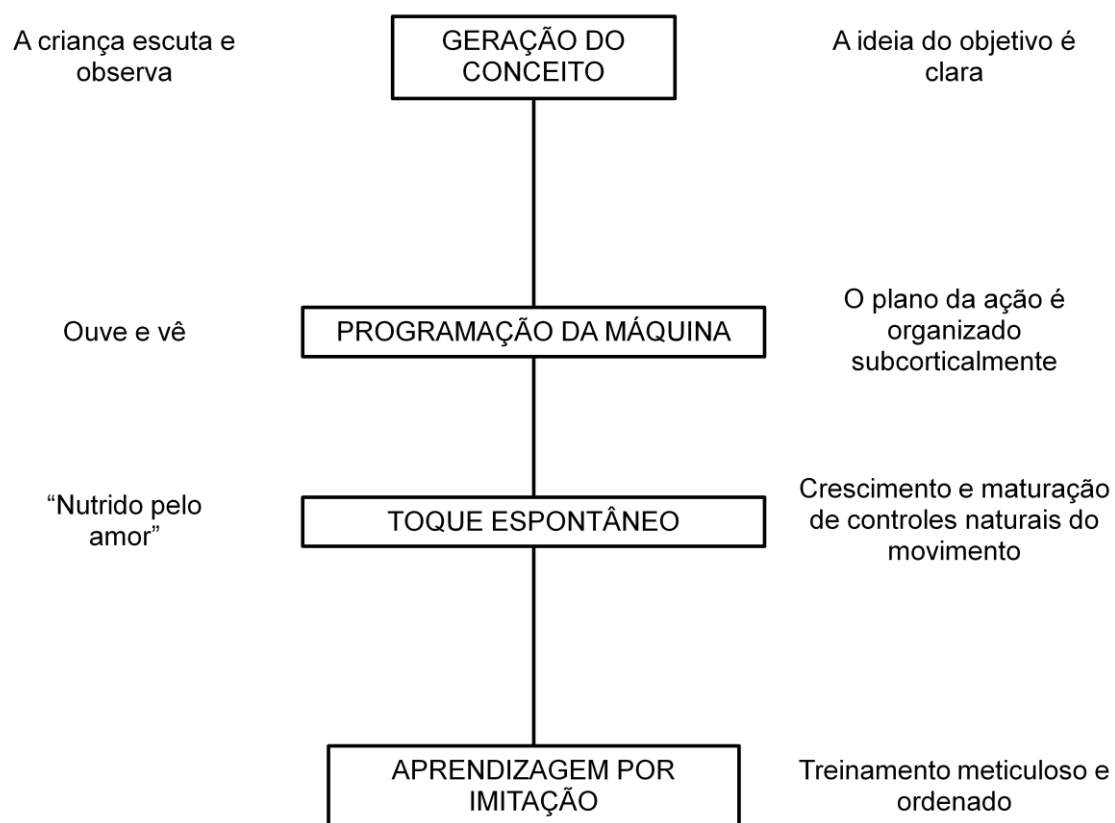


DIAGRAMA 10 – O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – SHINICHI SUZUKI: EDUCAÇÃO DO TALENTO

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Luigi Bonpensieri: Estudo das Relações Entre Mente e Corpo com Referência Especial à *Performance* do Piano

“V” = direção
consciente

“V2” = direção determinada
pela natureza

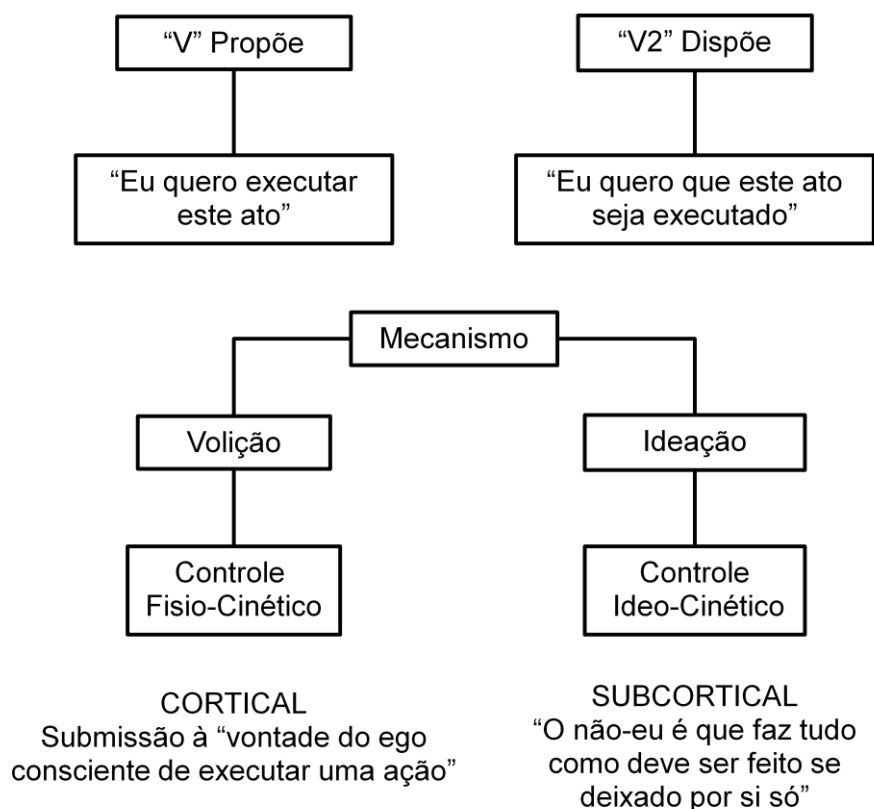


DIAGRAMA 11 – O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – LUIGI BONPENSIERI: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE MENTE E CORPO COM REFERÊNCIA ESPECIAL À *PERFORMANCE* DO PIANO

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Kató Havas: A Nova Abordagem para a *Performance* Violinística

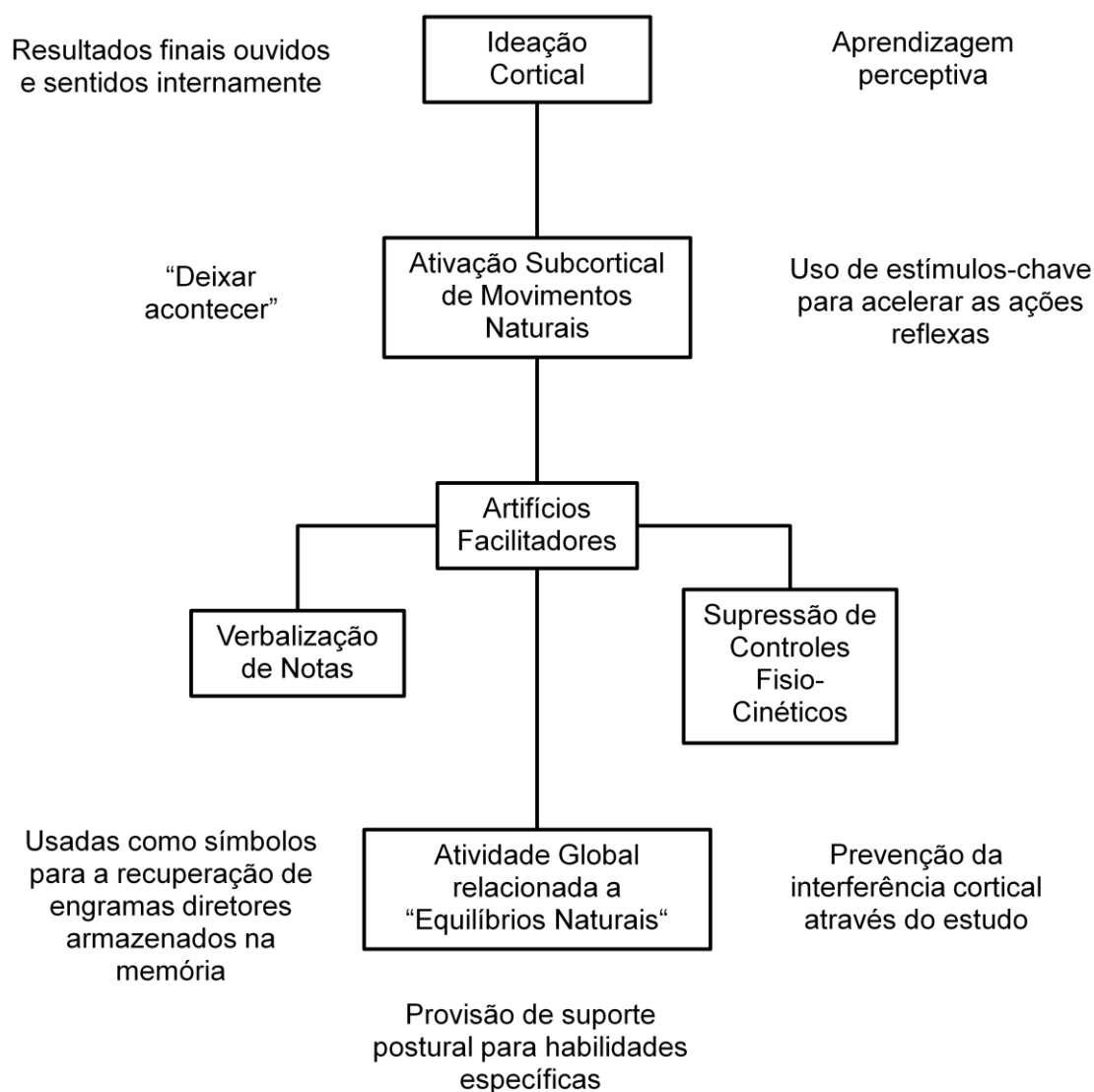


DIAGRAMA 12 – O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – KATÓ HAVAS: A NOVA ABORDAGEM PARA A *PERFORMANCE* VIOLINÍSTICA

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

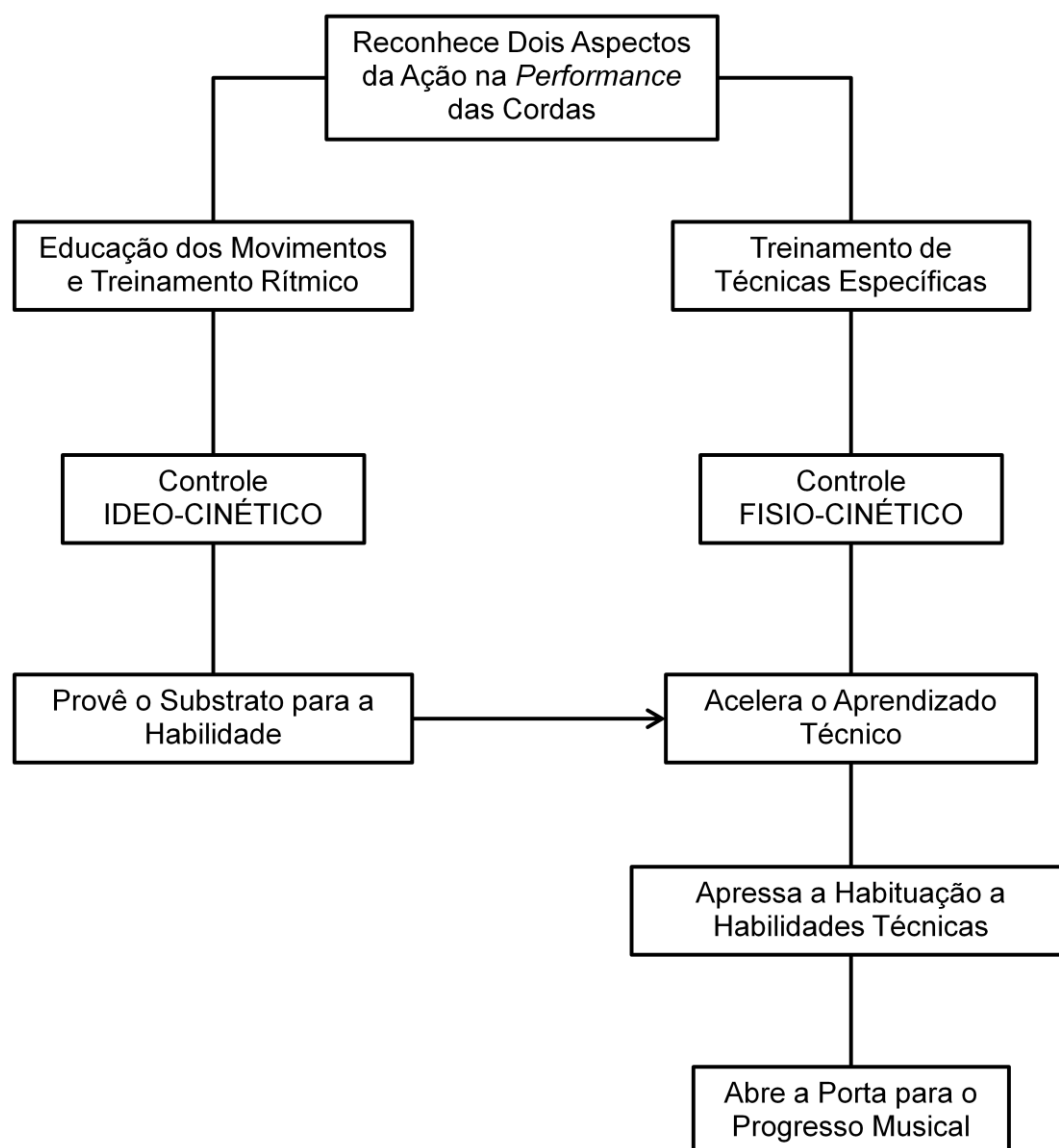
Paul Rolland: O Ensino da Ação na *Performance* das Cordas

DIAGRAMA 13 – O DESVIO DAS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS – PAUL ROLLAND: O ENSINO DA AÇÃO NA *PERFORMANCE* DAS CORDAS

FONTE: HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Resumindo sua exposição, Hellebrandt afirma que existe um *know-how* em potencial que reside nos mecanismos do organismo vivo. Conforme ilustrado pelos diagramas, esse *know-how* reside nas operações do sistema nervoso central que

ultrapassam o plano da consciência. Segundo explica Bonpensieri (apud HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974),

a gestão da nossa direção consciente é limitada ao controle de nossos dados sensoriais – visão, toque, sensação cinestésica e intensidade do esforço – mas (...) o processo real da atividade fisiológica – impulso neural, enervação muscular, conexões neuromusculares seletivas e coordenação – estão além do alcance de nossa volição e, conseqüentemente, além da direção consciente (p. 25, tradução nossa).

Hellebrant alerta ao professor de violino para que não ignore, obstrua ou distorça as operações da “Caixa Preta”. Ao contrário, a nova atitude do ensino instrumental deve consistir na manutenção e nutrição dessas operações, contribuindo assim para um reavivamento da *performance* instrumental enquanto “arte viva e comunicativa” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 25).

O Projeto de Pesquisa de Cordas da Universidade de Illinois abarcou ainda uma revisão de literatura acerca da pedagogia de cordas e de disciplinas relacionadas ao uso do corpo. Entre os autores que serviram de base teórica para o projeto, Rolland destaca Carl Flesch, Hernri Temianka, Francis Tursi, F. Matthias Alexander, Josephine Rathbone, L. E. Moorhouse e J. M. Cooper, Ottó Szende e Mihály Nemessuri.

Conforme expõe Rolland, os escritos Carl Flesch estão entre os primeiros endossos ao estudo do movimento corporal na pedagogia de cordas. Esse autor enfatizava a importância dos movimentos corretos em seu ensino, propondo a relação de causa e efeito entre movimentos corporais que sejam excessivos, incorretos ou arrítmicos e os defeitos técnicos e, sobretudo, musicais, de um instrumentista.

Também a respeito da importância do uso correto do corpo ao se tocar violino, Henry Temianka afirma:

A atividade cria energia; o movimento produz flexibilidade. Ao contrário, a imobilidade, quando acompanhada pela flexão⁹⁶ de certos músculos necessários à sustentação do violino e do arco, produz tensão. Assim, devemos montar guarda constantemente para prevenir a imobilidade e suas conseqüências. Devemos manter certas juntas, músculos e membros-chave

⁹⁶ Temianka se expressa de modo incorreto, posto que a ação “flexionar” cabe aos membros, e não aos músculos.

flexíveis e em movimento. (TEMIANKA apud ROLLAND, 1974, p. 31, tradução nossa).

De forma semelhante, Francis Tursi relaciona a qualidade do uso do corpo e a qualidade da *performance* dos executantes de instrumentos de cordas:

Como professores devemos observar como nossos alunos (especialmente os iniciantes) usam seus corpos. Esse uso deve determinar o decurso dos processos. Se falharmos em fazê-lo, abrimos espaço para o surgimento de dificuldades crescentes, ou até mesmo para um total fracasso num estágio posterior (TURSI apud ROLLAND, 1974, p. 31, tradução nossa).

Nesse sentido, Rolland destaca F. M. Alexander por seus “experimentos a respeito do funcionamento do corpo e suas partes em ações cotidianas – andar, sentar, levantar, usando os braços, mãos e ferramentas”. O autor assim identifica o princípio norteador da Técnica elaborada por Alexander:

A unidade do organismo humano é indivisível (...). As partes do organismo são cosidas de tal forma que qualquer tentativa de se fazer uma mudança no funcionamento de uma parte acarretará numa alteração no uso e no ajuste do todo (ALEXANDER apud ROLLAND, 1974, p. 30, tradução nossa).

Josephine Rathbone e J. M. Cooper também são citados como especialistas em movimento humano. Desses autores, procedem as seguintes afirmações:

Se há um desajuste numa junta, faz-se necessário um reajuste em algum outro lugar, resultando num aumento de esforço e tensão (RATHBONE apud ROLLAND, 1974, p. 30, tradução nossa).

A tensão, embaraço e má sincronia de um iniciante que executa uma tarefa complexa se explica por uma combinação de movimentos supérfluos, uso de músculos desnecessários, e aplicação de força excessiva ou insuficiente (COOPER apud ROLLAND, 1974, p. 31, tradução nossa).

Rolland cita ainda o estudo a respeito da respiração conduzido por Szende e Nemessuri, que procurou relações entre inalações/exalações e arcadas para cima/para baixo⁹⁷. A despeito das descobertas desses autores, Rolland afirma que, no projeto por ele conduzido, não se procurou controlar ou influenciar a respiração

⁹⁷ Cf. ROLLAND, 1974, p. 31.

dos alunos, pois pressupunha que “ao enfatizar o conforto e o movimento livre, a respiração livre e normal seria naturalmente consequente” (ROLLAND, 1974, p. 31). Há nesse aspecto uma possível influência dos enunciados de Alexander acerca da respiração, ainda que tal influência não seja explicitamente mencionada por Rolland.

As ações pedagógicas propostas no método Rolland contemplam os seguintes conteúdos:

- A) Ação Corporal Total;**
- B) Equilíbrio (ou Balanceamento) e Alavancagem;**
- C) Movimentos “balísticos livres;**
- D) Movimentos controlados lentos;**
- E) Início e fim dos movimentos;**
- F) Mudança na direção dos movimentos e movimentos sequenciais;**
- G) Treinamento rítmico;**
- H) Posicionando o violino;**
- I) Aprendendo a segurar o arco;**
- J) Tocando no meio com arcadas curtas;**
- K) Estabelecendo o posicionamento da mão esquerda e dos dedos na primeira posição;**
- L) Princípios da ação da mão esquerda e seus dedos;**
- M) Estendendo a arcada;**
- N) Desenvolvendo o movimento dos dedos;**
- O) Movimentos básicos de mudança de posição;**
- P) Saltando o arco;**
- Q) *Martellé* e *staccato*;**
- R) Desenvolvendo flexibilidade;**
- S) Vibrato;**
- T) Arcadas sustentadas;**
- U) *Détaché* e golpes de arco correlatos;**
- V) Ensino remedial.**

Segue a exposição desses conteúdos, de acordo com sua relevância para a construção da argumentação desta dissertação:

A) Ação Corporal Total:

Segundo Polnauer (apud ROLLAND, 1974),

As necessidades de uma técnica violinística altamente aperfeiçoada requer que as funções biomecânicas do corpo inteiro sejam incluídas. O conceito antigo de que o *braço* executa as arcadas está sendo substituído pelo conceito do *corpo* executando essa função. Parece ser mais útil não se pensar em termos de técnica de mão “esquerda” ou “direita”, mas, antes, de uma técnica “de corpo inteiro” (p. 32, grifo do autor, tradução nossa).

Rolland contesta a limitação do ensino tradicional de cordas à consideração dos movimentos dos dedos, mãos e braços, sem muita preocupação com o comportamento do corpo como um todo. Seu conceito de “Ação Corporal Total” inclui “os movimentos finos, quase indetectáveis, do corpo que ocorrem quando o executante está bem equilibrado e relaxado” (ROLLAND, 1974, p. 32, tradução nossa). O autor compreende que a imobilidade prolongada resulta em “tensões estáticas”, dificultando os a naturalidade e coordenação dos movimentos, e gerando desconforto. Segundo afirma, essas tensões ocorrem frequentemente em áreas das quais o executante não está consciente – a saber, os tornozelos, joelhos, pulso, cintura, ombros e pescoço. Tal como exposto no Capítulo 3 desta dissertação, essas mesmas áreas são alvo de diversas “direções” dadas por um praticante da Técnica Alexander.

Para Rolland, “a cura para a tensão muscular excessiva em todas as partes do corpo consiste na introdução de pequenos movimentos nas áreas não diretamente envolvidas na execução do instrumento” (*id.*, tradução nossa)⁹⁸. Conforme expõe,

Movimentos corporais sutis, a começar pela transferência do peso, eliminam tensões estáticas e permitem que executante (de qualquer nível) adquira uma condução do arco e mudanças de posição mais suaves, além de promover sua resistência, e proporcionar uma sensação de leveza e conforto (ROLLAND, 1974, p. 32, tradução nossa).

⁹⁸ A validade desse princípio é discutido na seção Discussão desta dissertação.

B) Equilíbrio (ou Balanceamento) e Alavancagem⁹⁹:

Rolland determina que

O corpo deve estar equilibrado com leveza de modo que cada uma de suas partes esteja livre para mover-se a qualquer instante. Mantenha as juntas e os membros flexíveis e equilibrados como se flutuassem no ar. A imobilidade de qualquer parte do corpo gera tensão desnecessária e excessiva¹⁰⁰ (ROLLAND, 1974, p. 41, tradução nossa).

Quanto à alavancagem, o autor entende que esta facilita a ação, seja na *performance* de cordas, seja nos esportes, ou para a realização de um trabalho. Nesse sentido, Rolland argumenta que não se deve supervalorizar o trabalho dos dedos da mão, pois estes não são usados independentemente, “mas são coordenados com movimentos maiores do braço inteiro, e mesmo do corpo inteiro” (*id.*, tradução nossa). Portanto, quando o corpo e os braços são conduzidos num relacionamento equilibrado, os dedos funcionarão com maior eficiência¹⁰¹. Os mesmos princípios são válidos para a interação do corpo e suas partes com ferramentas ou instrumentos:

Jogar uma bola, o *swing* de um taco de golfe, ou tocar um instrumento podem ser feitos com maior habilidade e eficiência quando há um equilíbrio interno entre as partes do corpo, e um equilíbrio externo entre o corpo, suas partes, e os instrumentos tocados ou manuseados (*id.*, p. 41, tradução nossa).

Rolland afirma que um corpo bem equilibrado é menos propenso a apresentar “tensões estáticas”. Estas aparecem quando o equilíbrio natural do corpo é perturbado. Para o autor, um bom equilíbrio corporal é baseado numa boa postura. “Boa postura”, contudo, não é sinônimo de rigidez, mas de “movimento numa base

⁹⁹ Rolland informa que esse tópico é abordado por Percival Hodgson e Kató Havas (*cf.* ROLLAND, 1974, p. 32),

¹⁰⁰ Para Rolland, imobilidade e rigidez são atitudes indissociáveis. Por conseguinte, compreende que a “cura” para a rigidez, e o “equilíbrio corporal” são obtidos através da movimentação. Tal compreensão é contestada na seção Discussão desta dissertação.

¹⁰¹ Enunciado que está de acordo com os princípios alexandrianos de indivisibilidade do organismo psicofísico e da relação entre uso e funcionamento de suas partes. Confira a exposição desses princípios no subcapítulo 4.2.

estacionária”, uma vez que “a oscilação postural é inseparável da postura ereta do homem” (FRANCES; FRANSEEN apud ROLLAND, 1974, p. 33, tradução nossa). No método Rolland, esses conceitos são traduzidos na exploração de toda a extensão do espelho do instrumento, associada ao *pizzicato*¹⁰² de mão esquerda e à execução de harmônicos¹⁰³. O autor justifica essas práticas por prevenirem o “congelamento” do braço e ombro esquerdos, atribuídas por ele à restrição do iniciante à primeira posição¹⁰⁴. Uma oscilação natural do peso nos pés ao tocar também é encorajada para “aliviar a tensão e contribuir para a condução do arco” (ROLLAND, 1974, p. 33). Rolland explica que essa oscilação ocorre naturalmente quando o aluno está relaxado e bem equilibrado, e que sua ausência é um sinal de rigidez. Para tanto, recomenda uma posição dos pés em “V”, que devem estar separados entre os calcanhares, numa distância determinada pela altura e agilidade do instrumentista. O autor propõe ainda uma relação entre a distribuição do peso nos pés e a condução do arco. Segundo explica, a maior parcela do peso deve incidir sobre o pé esquerdo, “de forma a permitir maior mobilidade ao braço direito” (*id.*). Ao tocar próximo ao talão, entretanto, os braços se aproximam, e o peso se distribui mais equitativamente entre os pés.

Embora a pedagogia de Rolland seja analisada mais aprofundadamente na seção Discussão desta dissertação, faz-se necessário apresentar algumas ressalvas nesse ponto do texto. Ao recomendar a posição dos pés em “V” e que a maior parcela do peso incida sobre o pé esquerdo, o autor arrisca produzir no aluno as próprias tensões estáticas que vem condenando em seu discurso. Via de regra, quanto maior a angulação entre os calcanhares, mais difícil a movimentação da articulação do joelho, gerando compensações na musculatura de sustentação da

¹⁰² Recurso técnico-musical, que consiste em beliscar a corda com os dedos, tal como se executam instrumentos de cordas dedilhadas, a exemplo do violão.

¹⁰³ A execução de sons harmônicos naturais se distingue da execução de notas “presas” num instrumento de corda. Os primeiros são produzidos pressionando um dedo muito suavemente sobre uma corda, no “nó” de vibração correspondente ao som harmônico desejado. Já a nota “presa” é produzida quando se pressiona a corda até que esta encoste contra o braço (ou, mais especificamente, contra o espelho) do instrumento, o que produz o efeito de encurtamento da corda e, conseqüentemente, eleva a frequência de vibração da mesma.

¹⁰⁴ Confira, na seção Discussão, a análise da relação entre os princípios pedagógicos que Rolland enuncia com os exercícios práticos que propõe.

coluna. Por outro lado, compreende-se que, embora os pés posicionados de forma aproximadamente paralela forneçam um apoio eficiente para o organismo quando em pé, a atividade “tocar violino” imprime sobre o organismo novas demandas, e alguma alteração será necessária para que a mesma qualidade de equilíbrio seja mantida. Compreende-se, assim, o quão complexo e perigoso é enunciar instruções de natureza “postural” para alunos. Essa discussão será retomada no Capítulo 3 e na Discussão desta dissertação.

Nesse mesmo sentido, salienta-se o quão relativo é o enunciado de que a maior parcela do peso do corpo deve incidir sobre o pé esquerdo, para permitir uma maior mobilidade do braço direito. Poder-se-ia argumentar que o braço esquerdo, junto com o peso do próprio instrumento, requerem constantemente o contrapeso sobre o pé direito, sobretudo em passagens difíceis para a mão esquerda.

Rolland identifica também em Carl Flesch o reconhecimento da relação entre a distribuição do peso e a velocidade e direção da arcada:

Aconselho que se toquem notas longas no início, permitindo ao corpo acompanhar o arco na mesma direção (...). Arcadas aceleradas geram uma oscilação corporal contrária à direção da arcada, o que favorece o encurtamento necessário dessas arcadas. No caso de notas de sustentação longa, entretanto, a arcada seria despropositadamente encurtada por esse procedimento; de modo que, nesse caso, o corpo se move instintivamente com o arco. (FLESCH apud ROLLAND, 1974, p. 33, tradução nossa, grifos do autor).

Seguindo a linha de ação proposta por Flesch, Rolland recomenda que sejam trabalhados os movimentos corporais de direção oposta à arcada, para arcadas de velocidade rápida ou média, e os movimentos de mesma direção da arcada para arcadas longas e lentas. Ao tocar sentado, os princípios de equilíbrio permanecem, embora a distribuição do peso ocorra não entre os pés, mas entre ísquios (ossos localizados nas partes inferiores da bacia).

Tais recomendações produzem estranheza; não sendo possível identificar os princípios fisiológicos ou violinísticos que justificariam o porquê dos movimentos corporais ocorrerem em direção oposta em arcadas de velocidade rápida ou média, e em direção oposta em arcadas longas e lentas.

Ba) Equilíbrio na sustentação do violino:

Quanto ao equilíbrio na sustentação do violino, Rolland adverte para que se evite um apertar estático do instrumento. O autor estabelece o quadro ideal de sustentação do instrumento:

Deve-se permitir que a cabeça se mova sutilmente enquanto se toca. A maior parte do instrumento é equilibrada através da queixeira¹⁰⁵, e o braço proporciona algum apoio sob o braço do instrumento, aliviando assim consideravelmente a tensão na área do ombro¹⁰⁶. (...) O instrumento é segurado de forma equilibrada [isto é, sem tensão desnecessária]. O pescoço não deve estar rígido ao segurar o violino ou a viola. É o peso da cabeça que equilibra a maior parte do peso do instrumento. O braço ajuda um pouco (ROLLAND, 1974, p. 34;41, tradução nossa).

Rolland estabelece que a forma mais relaxada de segurar o instrumento consiste em apoiá-lo como uma ponte, entre o queixo (mandíbula) e o ombro (leia-se clavícula)¹⁰⁷ e a mão esquerda. Não obstante, afirma que a mão esquerda precisa frequentemente estar liberada para realizar certas passagens musicais, de forma que o instrumento precisa ser sustentado unicamente através da alavancagem entre clavícula e a mandíbula.

Salienta-se que as recomendações de Rolland nesse sentido já não são mais bem aceitas na pedagogia do violino, posto que impedem a liberação do pescoço (cuja rigidez o próprio autor condena), e interferindo com o uso e o funcionamento do que Alexander denominava “Controle Primário” (confira o Capítulo 3 desta dissertação).

Bb) Equilíbrio no braço que conduz o arco:

Idealmente, a relação instrumento-braço-arco deve ser equilibrada como uma gangorra, que tenha como apoio central a corda. As extremidades da gangorra

¹⁰⁵ No original, em inglês, “*is supported at [!] the chin rest*”.

¹⁰⁶ O autor, entretanto, arrazoia que o modo com que o instrumento é sustentado varia de acordo com as demandas da passagem musical executada.

¹⁰⁷ Supõe-se que Rolland equivocou-se com a nomenclatura das partes anatômicas em questão. Não seria viável apoiar o instrumento sobre o ombro, que não consiste num osso, mas numa articulação. Assim, ao invés de “ombro”, leia-se “clavícula”.

correspondem, de um lado, ao cotovelo, e de outro, à ponta do arco¹⁰⁸. O autor detalha:

O peso do arco repousa sobre a corda e sobre o polegar direito. O peso do braço é aliviado no arco em variados graus na direção da corda, que suporta o peso do arco e o peso aliviado do braço. O braço não é mantido rígido, mas se lhe permite que desça e suba o tempo todo. Essa variação de nível, substancial em mudanças de cordas, deve também estar presente em menor grau quando o arco permanece na mesma corda; um braço [parte superior deste] equilibrado e em constante movimento ajuda a manter a articulação do ombro flexível (ROLLAND, 1974, p. 34, tradução nossa).

Bc) Equilíbrio na pressão do arco:

Rolland compreende que, para a produção de som, o arco é tão importante quanto o violino¹⁰⁹. O autor entende que uma produção sonora estética e com uma palheta timbrística variada requer a ciência dos inter-relacionamentos de pressão, velocidade e ponto de contato do arco na corda. O autor informa:

Perto do cavalete¹¹⁰ a corda oferece maior resistência ao arco; perto do espelho¹¹¹ a corda é mais fraca. Consequentemente, maior fricção (pressão do arco), ou uma menor velocidade do arco são requisitados perto do cavalete, e menos fricção, ou movimentos mais rápidos do arco são requisitados mais longe do mesmo (ROLLAND, 1974, p. 35, tradução nossa).

O autor levanta ainda a dificuldade em administrar adequadamente a pressão do arco sobre a corda, uma vez que a distribuição de peso do mesmo é desigual. Segundo explica, o peso do próprio arco é suficiente para produzir um volume *mf* (*mezzo forte*) quando conduzido em torno de seu ponto de equilíbrio. Na ponta, entretanto, o peso do arco sobre a corda diminui, exigindo que o executante aplique uma pressão complementar para a manutenção da intensidade sonora. Já no talão, o peso do arco sobre corda aumenta, e precisa ser reduzido pelo mesmo

¹⁰⁸ Cf. ROLLAND, 1974, p. 34.

¹⁰⁹ Argumenta-se que, no tocante à produção do som, o arco é, enquanto ferramenta, *mais* importante do que o violino.

¹¹⁰ Peça de madeira solta (não colada) posicionada sobre o tampo dos instrumentos de arco, sobre a qual as cordas são tensionadas.

¹¹¹ Peça de madeira escura (ébano) posicionada sob as cordas, colada ao braço do instrumento.

motivo. Devido a essa característica do arco, uma produção de som com intensidade sonora uniforme exige que o executante reduza ou aumente a pressão do arco sobre a corda constantemente. Esse controle, por sua vez, depende da atuação de mecanismos de alavancagem.

Rolland critica a recomendação de exercer pressão com o dedo indicador para aumentar o som, pois “tende a localizar a pressão na mão, causando um curto-circuito nas forças de produção sonora” (*id.*, tradução nossa). Segundo determina, os dedos não devem atuar como fonte primária da pressão¹¹², “mas sim como transmissores da pressão que provém da liberação controlada do peso do braço sobre a corda” (*id.*, tradução nossa). Ao invés disso, o autor recomenda que se transfira parte do peso do próprio braço para a corda através do arco, permitindo que o polegar e os dedos tão somente “resistam” ao colapso do segurar do arco. Simultaneamente, o próprio braço deve oferecer suporte ao arco, por meio do polegar. Segundo explica Rolland, essa ação só é possível por meio de um movimento rotativo anti-horário do antebraço (pronação). De forma análoga, a pressão do arco não deve ser aliviada somente pressionando o dedo mínimo sobre a vareta, mas por um movimento rotativo horário do antebraço (supinação). Para garantir uma alavancagem optimal e uma maior liberdade do braço, Rolland dá especial atenção à rotação da parte superior do braço para dentro e para fora¹¹³.

Bd) Equilíbrio em movimentos repetidos:

Rolland entende que os movimentos repetitivos são frequentes e importantes na *performance* dos instrumentos de cordas, sendo encontrados, por exemplo na execução de golpes de arco, no vibrato¹¹⁴ e nos trinados¹¹⁵. Sua ocorrência frequente em passagens musicais longas pode gerar cansaço, “causando

¹¹² A pressão dos dedos tem, entretanto, seu lugar nas “nuances, acentos e refinamentos gerais do som” (*id.*, tradução nossa).

¹¹³ A atenção especial conferida por Rolland à rotação do braço (parte superior deste) é discutida na alínea “T”.

¹¹⁴ Oscilação expressiva ao redor do centro da frequência das notas. Nos instrumentos de corda, é produzida, em última instância, pelo rolar da pele do dedo sobre a superfície da corda que está sendo executada.

¹¹⁵ Ornamento musical que compreende a alternância geralmente rápida entre notas vizinhas.

rigidez e colapsos quando mal executados” (*ibid.*, p. 36, tradução). O autor aponta a superestimulação da ação como a causa desses problemas. Segundo explica, a imagem mental de notas rápidas tende a causar ansiedade. A tensão decorrente tem sua causa na emissão de impulsos de ação simultâneos mandados a músculos opostos. Como prevenção a esse quadro, Rolland propõe que se concebam grupos de duas notas como procedentes de um único impulso ativo. Desse modo, são agrupados num só impulso os movimentos responsáveis por conduzir o arco para baixo e para cima, isto é, da esquerda para a direita e vice-versa. Assim, “O *détaché*¹¹⁶, o *spiccato*¹¹⁷, e o *tremolo*¹¹⁸ podem ser produzidos permitindo que o braço e a mão retornem ao ponto inicial sem que se emita um impulso de ação supérfluo para o retorno do braço” (ROLLAND, 1974, p. 36). O movimento equilibrado, nesse caso, consiste numa combinação entre movimentos de rotação sutis do braço (superior) com a flexão e extensão do antebraço ou da mão, com o cotovelo e a mão se movendo em direções opostas. Recorrendo à imagem da gangorra, os lados opostos corresponderiam ao cotovelo e à ponta do arco, e o ponto de apoio corresponderia à corda. De forma semelhante, os movimentos balanceados relaxam e dão vigor ao vibrato:

Os movimentos de vai-e-vem da mão e do antebraço podem ser balanceados por movimentos rotativos muito pequenos, quase invisíveis, do antebraço. Consequentemente, o cotovelo se aproxima e se afasta muito sutilmente (*id.*, tradução nossa).

Em seguida, Rolland aborda os tipos de movimentos do arco:

¹¹⁶ Na *performance* de instrumentos de corda, *détaché* designa genericamente a execução de notas sem ligaduras, em arcadas separadas (uma arcada para cada nota). O *détaché* pode ser executado com variadas articulações diferentes.

¹¹⁷ Golpe de arco no qual as arcadas deixam a corda em suas extremidades, próprio para a execução de articulações mais curtas.

¹¹⁸ Efeito no qual o arco executa notas repetidas muito rápidas, sem *medi-las*.

C) Movimentos “balísticos” livres:

Por sua semelhança com a trajetória de projéteis, Rolland denomina “movimentos balísticos livres” aqueles movimentos do arco que se iniciam com um impulso e são mantidos passivamente até que se encerrem. São exemplos desses movimentos o *martelé*¹¹⁹, o *spiccato* e o *détaché* rápido. Segundo explica,

Numa boa execução desses golpes de arco, os músculos controladores (antagonistas) entram em ação no final do movimento, de modo a revertê-lo¹²⁰. O braço, a mão, os dedos e o arco se movem todos juntos na mesma direção (como quando se joga um dardo). Os músculos elevatórios do braço devem estar tão relaxados quanto possível, e a forma de segurar o arco, bem como a própria mão, devem ter uma sensação passiva, permitindo que o peso do braço exerça a quantidade de pressão desejada sobre a corda através do arco. Durante a arcada para baixo, os dedos se estendem levemente; durante a arcada para cima, eles se dobram (ROLLAND, 1974, p. 37, tradução nossa).

D) Movimentos controlados lentos:

Já para a boa execução dos “movimentos controlados lentos”, faz-se necessário o controle por toda a extensão da arcada. Assim, diferentemente do que se observa nos “movimentos balísticos livres”, os músculos antagônicos precisam estar em contínua (embora leve) contração uns contra os outros, conferindo assim estabilidade e sustância a essas arcadas. Quando há falha nesse controle, “o som se torna fraco e titubeante, e as mudanças de arcada e de corda tendem a se tornar denteadas e ruidosas” (*id.*, tradução nossa). Rolland explica que a execução habilidosa de arcadas longas apresenta muitas dificuldades: “Em arcadas lentas, a corda tolera menos pressão, e o menor tremor da mão, como os mínimos movimentos que acompanham a respiração, podem perturbar o som” (*id.*, tradução nossa). Assim, uma vez que, nas arcadas longas, não é possível aumentar a fricção do arco contra as cordas, de modo a estabilizar o arco, sem perder qualidade

¹¹⁹ Golpe de arco para articulações curtas e decididas, executado na metade superior do arco sem abandonar a corda.

¹²⁰ Na realidade, os músculos antagonistas já estão em ação desde o início da execução do movimento. O que ocorre é o aumento da intensidade de sua contração na medida em que o movimento se aproxima do fim.

sonora, Rolland propõe que se imagine uma resistência a frear o arco. Essa imagem, segundo o autor, auxilia no controle do som e na estabilização do braço do arco.

E) Início e fim dos movimentos:

Para abordar esse tópico, Rolland utiliza conceitos provenientes da cinesiologia aplicada ao esporte, propostos por Logan e McKinney para discutir o início e ao fim dos movimentos na *performance* de instrumentos de corda. Esses autores estabelecem três fases gerais sequenciais pelas quais um esportista passa durante a execução de uma habilidade: a fase de preparação, a fase do movimento, e a fase de continuação e/ou recuperação. Segundo afirmam, “A fase de preparação é importante porque a qualidade do movimento que conduz à fase preparatória da habilidade terá um efeito benéfico ou prejudicial sobre o movimento subsequente” (*apud* ROLLAND, 1974, p. 38, tradução nossa). Assim, para evitar um início apressado ou irregular na produção sonora, Rolland recomenda que não se inicie o movimento do arco abruptamente, mas que se vença a inércia por meio da antecipação do movimento. Em relação à fase de continuação ou recuperação, o autor recomenda que, tal como se recomenda aos esportistas, devem-se evitar as interrupções abruptas ou desnecessárias após a execução da habilidade. Tal como explicam Logan e McKinney, a “continuação” deve ser suave e contínua,

de modo a dissipar a quantidade de força acumulada (...). Uma continuação que tende a ser irregular ou que é interrompida prematuramente pode ser causada por uma redução inadvertida no acúmulo das forças internas antes da fase crucial da habilidade (*apud* ROLLAND, 1974, p. 38, tradução nossa).

Na falta de movimentos de continuação, os músculos antagônicos interrompem o movimento abruptamente. Assim, Rolland recomenda que, na *performance* de instrumentos de cordas, sejam empregados movimentos de continuação suaves no fim das arcadas, gastando a energia cinética do braço e do arco na medida em que o movimento chega ao fim. Em suma, o movimento deve

ultrapassar a produção do som, e fundir-se harmonicamente com aquele que se segue. O princípio da antecipação é válido também para a mudança de posições¹²¹:

Como leva tempo para mudar de uma posição para outra, mesmo em mudanças mais curtas e rápidas, o movimento deve ser iniciado algo antecipadamente, para que se chegue na nova posição em tempo. Para mudanças suaves e eficientes, o braço esquerdo deve inclinar-se na direção da mudança antes do dedo deixar a posição anterior (ROLLAND, 1974, p 38, tradução nossa).

Segundo estabelece Rolland, a inércia do braço que antecede uma mudança de posição deve ser eliminada através da inclinação antecipatória do cotovelo; ou para a direita, no caso de mudanças ascendentes, ou para a esquerda, no caso de mudanças descendentes. Esse balanço do braço, além de preparar as mudanças de posição, unifica dedos, mão, e braço durante sua realização. O autor observa ainda:

Quanto maior a mudança, maior a necessidade de movimentação do braço e do corpo (...). Em mudanças maiores, o movimento preparatório (tomada de impulso) pode ocorrer numa direção oposta, como quando se joga uma bola¹²² (ROLLAND, 1974, p 38, tradução nossa).

F) Mudança na direção dos movimentos e movimentos sequenciais:

Com base em sua revisão de literatura, o autor explica que, tal como se observa na “virada” de um nadador, a mudança da direção de um movimento requer menos energia se, ao invés de ocorrer através de mudanças abruptas num mesmo plano, for realizada por meio de movimentos curvos e contínuos. A partir desse princípio, Rolland estabelece que as mudanças na direção do arco devem ocorrer sem precipitações ou interrupções. Para tanto,

O braço [parte superior] pode mudar sua direção uma fração de segundo antes do arco (com a mão e os dedos concluindo a arcada), e, por meio do

¹²¹ Cf., ROLLAND, 1974, p. 38. Nessa acepção, o termo “posição” se refere a uma região fixa específica de posicionamento da mão esquerda em relação ao braço do instrumento, a ser determinado de acordo com as escolhas de dedilhado convenientes para a passagem musical em questão. As “posições” são compreendidas ordinalmente (primeira, segunda, terceira. etc.).

¹²² Salienta-se que, em mudanças compreendidas entre a primeira e, aproximadamente, a quarta posição, nas cordas lá e mi, não há necessidade de “inclinação” antecipatória, ao menos no braço adulto de tamanho mediano.

uso do movimento rotativo, transitar pelo ponto de viragem, sem a interferência dos dedos ou do pulso. Um círculo *sutil* desenhado pelo arco (seja no sentido horário ou no anti-horário) permite o uso de movimentos livres e amplos, e não restritos a um único plano. O círculo faz com que a crina se incline levemente sobre a corda. O arco não precisa interromper seu movimento *completamente*, uma inclinação *muito sutil* da vareta durante a mudança de arco (na direção do espelho na ponta e na direção do cavalete no talão) pode garantir a continuidade do movimento e do som, enquanto o arco interrompe momentaneamente seu percurso nas direções para cima e para baixo (ROLLAND, 1974, p. 40, tradução nossa).

Os mesmo princípios valem para a mudança de cordas¹²³, evitando-se mudanças abruptas de direção. Tanto para mudanças de cordas em arcadas separadas como ligadas, o movimento deve ser continuado por meio de uma deflexão (curva) que antecipa o som da corda seguinte, evitando, assim, o movimento angular e irregular do arco e do braço. O autor salienta que, quanto mais perto da ponta do arco, mais crucial se torna essa antecipação, pois a mudança de cordas nessa região requer que o braço desenhe um arco mais amplo do que em mudanças de cordas próximas ao talão. Deve-se, também, utilizar a sequenciação, liderada pelo braço (parte superior), seguido pela mão e pelo arco. No caso de mudanças de cordas rápidas, o movimento é defletido numa direção mais vertical, podendo ser iniciado pelo antebraço ou pela mão, dentro da concepção de “movimento repetitivo equilibrado” (isto é, eliminando da ação os impulsos desnecessários). Quando as mudanças de corda coincidem com mudanças na direção do arco, aplicam-se os mesmos princípios referentes à mudança de direção em uma só corda, embora seja necessário desenhar um círculo mais amplo¹²⁴.

Rolland relaciona outros dois princípios relacionados aos movimentos sequenciais:

- i. A soma das forças internas requer uma sequência rápida e cronometrada de ações musculares agregadas, “de tal modo que cada força seja adicionada à precedente, proporcionando a

¹²³ A “mudança de corda” é um momento técnico crítico no qual o instrumentista de corda precisa trocar a condução de seu arco de uma das cordas de seu instrumento para outra.

¹²⁴ Rolland esclarece que a natureza da mudança de corda irá determinar se o círculo deve ser desenhado no sentido horário ou anti-horário, enquanto na mudança de arco numa só corda o círculo pode ser desenhado em ambos os sentidos.

quantidade de força desejada num ponto de aplicação específico” (LOGAN; MCKINNEY apud ROLLAND, 1974, p. 39);

- ii. Os membros maiores do corpo lideram os movimentos, e as partes menores os seguem – embora possam ser iniciados nas partes menores no caso de movimentos rápidos.

A partir dos princípios enunciados, o autor afirma que arcadas irregulares e angulares podem ser corrigidas através de movimentos curvos e sequenciados.

A técnica empregada na mudança da direção do arco, entretanto, varia de acordo com a velocidade. Nas arcadas mais lentas, o uso de movimentos sequenciais e de continuação proporciona continuidade à ação e ao som durante mudanças de arco. No caso de mudanças de arco lentas ou de velocidade média, os membros com maior potência lideram, sendo seguidos pela mão e pelo arco. Em mudanças mais rápidas, a oscilação contínua obtida através do agrupamento de impulsos torna os movimentos mais eficientes. De qualquer forma, Rolland afirma ser impossível determinar a velocidade exata a partir da qual os movimentos repetitivos dão lugar a ações sequenciais. O próprio executante deve fazer sua escolha, sabendo que as ações sequenciais conduzem ao *legato* e aos sons intensos, enquanto movimentos diretos similares a “ações balísticas” são mais apropriados para arcadas mais leves, acentuadas, ou rápidas. O critério-base para tal escolha é a continuidade suave, tanto do som quanto do movimento, bem como uma articulação precisa. Não obstante, a estética musical exige uma variedade infinita de matizes de articulações, de forma que “somente através do uso do ouvido o executante pode produzir a qualidade sonora desejada durante as mudanças de arco” (ROLLAND, 1974, p. 40).

G) Treinamento Rítmico:

O objetivo do treinamento rítmico proposto por Rolland é associar ritmo e ação. O autor entende que o ritmo é a fundação para a boa coordenação de movimentos, e recomenda que se inclua algum treinamento rítmico em todas as aulas durante os primeiros dois anos de estudo. A partir desse ponto, Rolland propõe “ações”, que compreendem as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo

autor para integrarem o currículo cronológico de ensino coletivo de violino em seu projeto de pesquisa. As “ações” propostas por Rolland para o treinamento rítmico são semelhantes aos exercícios propostos por Dalcroze. O aluno acompanha o pulso da música de diversas formas: marchando, batendo palmas ou um lápis, balançando os braços; imita de padrões rítmicos, através de palmas, batendo com um lápis, em *pizzicato* de mão esquerda e, posteriormente, com o arco; realiza movimentos durante as pausas (afastar as mãos, dobrar os joelhos), e assim por diante¹²⁵.

H) Posicionando o violino:

Rolland salienta a importância de se estabelecer um apoio equilibrado para o instrumento¹²⁶. Segundo expõe,

o posicionamento do instrumento afeta não apenas a mudança de posições e o vibrato, mas também a condução do arco. Sem a segura o arco de forma correta, é difícil desenvolver bons hábitos na condução deste. Deve-se compreender que o desenvolvimento de uma boa pega do instrumento é um processo contínuo, e que as ações que se seguem devem ser frequentemente revistas. (ROLLAND, 1974, p. 61).

A título de exemplo, segue uma das ações propostas:

Ha) Posicionando o instrumento e modelando a mão esquerda:

1. Segurar o instrumento em posição de descanso com a voluta¹²⁷ próxima da face, com a mão esquerda nas posições médias (quarto dedo sobre a marcação da oitava). A base do primeiro dedo deve estar próxima, ou tocar, a borda do espelho;

¹²⁵ Cf. ROLLAND, 1974, p. 44-59.

¹²⁶ O autor também fornece orientações acerca do tamanho do instrumento, que deve ser adequado à criança, escolha dos acessórios (queixeira, suporte), tipo de corda e afinadores, bem como a marcas no espelho para posicionamento dos dedos, que visam dar um auxílio visual à afinação. O uso de um espelho também é recomendando enquanto recurso auxiliador no estabelecimento de bons hábitos de postura e movimento (cf. ROLLAND, 1974, p. 61-67).

¹²⁷ Adorno localizado na extremidade superior do instrumento.

2. Tocar cada uma das cordas soltas com o quarto dedo (ou terceiro) da mão esquerda, beliscando-as levemente com um movimento rápido e decisivo do dedo, produzindo um som ressoante¹²⁸. Alternativamente, deve-se dedilhar das cordas por meio de um movimento oscilante do braço todo, para promover a flexibilidade do braço esquerdo, fator essencial para as mudanças de posição e para o vibrato.
3. Posicionar o instrumento sobre a clavícula esquerda com o auxílio da mão direita. Continuar a fazer *pizzicati* para manter a posição correta do braço e da mão esquerdos;
4. Praticar o *pizzicato* de mão esquerda em conjunto com exercícios de treinamento rítmico e acompanhando gravações de músicas conhecidas¹²⁹.

Ainda dentro do conteúdo “posicionando o violino”, Rolland aborda a questão da postura. O autor aborda a importância de se estabelecer uma postura equilibrada, e afirma que movimentos das pernas contribuem para o relaxamento de outras partes do corpo, “permitindo a flexibilidade e uma transferência fácil do peso de uma perna à outra enquanto se toca” (ROLLAND, 1974, p. 68, tradução nossa).

Rolland estabelece a posição mais vantajosa para um apoio ativo e flexível:

os pés são posicionados separados por umas poucas polegadas¹³⁰. O pé esquerdo fica *muito sutilmente* à frente do direito, e suporta a maior parte do peso¹³¹. Os joelhos não devem estar travados numa posição, mas devem dobrar sutilmente, permitindo a flexibilidade e uma transferência fácil do peso de uma perna à outra enquanto se toca (ROLLAND, 1974, p. 68).

¹²⁸ Rolland afirma que esse movimento fortalece os músculos extensores (!).

¹²⁹ Confira os exercícios rítmicos sugeridos e as falhas típicas na execução dessa ação em ROLLAND, 1974, p. 65.

¹³⁰ Uma polegada equivale a de 2,54cm. Essa unidade é utilizada neste subcapítulo em função dos Estados Unidos, país em que Rolland residia, não adotar o sistema métrico.

¹³¹ Tal enunciado é questionável, posto que altera o eixo primordial de equilíbrio do organismo.

O autor sugere que o professor encoraje a transferência de peso no aluno movendo sutilmente a voluta do violino do aluno enquanto este está tocando. Segundo explica, “Se a postura for flexível, ele não resistirá enquanto o professor encoraja a transferência de peso” (ROLLAND, 1974, p. 68, tradução nossa).

As ações¹³² por Rolland para explorar o conteúdo “postura” incluem: transferir o peso do corpo entre os pés; caminhar com o estojo do instrumento, no pulso de uma música, levantando-o sobre a cabeça; mover o pé esquerdo para a esquerda e levantar o instrumento como se fosse uma tocha (ou “a estátua da liberdade”)¹³³; equilibrar uma pequena bola sobre as cordas do instrumento; balançar os braços para frente e para os lados, segurando o instrumento somente entre a mandíbula e a clavícula¹³⁴; mover a mão direita entre os limites da primeira e da quinta posição, flutuando os dedos sobre as cordas e, posteriormente, beliscando-as com os dedos dessa mão¹³⁵; fazer *pizzicati* de mão esquerda, alternando entre a corda mais grave e a mais aguda¹³⁶; e bater os dedos levemente sobre as cordas¹³⁷.

I) Aprendendo a segurar o arco:

Rolland aconselha que seja dedicada especial atenção, tanto por parte do professor quanto do aluno, para o estabelecimento de uma forma correta de se segurar o arco. Segundo determina, o arco deve ser segurado com naturalidade,

¹³² Confira os detalhes desses exercícios em ROLLAND, 1974, p. 68-77.

¹³³ Os movimentos exercitados nesses dois últimos exercícios citados não são utilizados em situações reais de *performance*; sua utilidade pedagógica, portanto, é questionável.

¹³⁴ Rolland justifica esse exercício por sua utilidade em aliviar a tensão dos ombros, e para testar o apoio do instrumento. Os estímulos envolvidos na ação proposta, contudo, são justamente contrários à atitude buscada, uma vez que será necessário o emprego de muita tensão para que o instrumento não caia ao executá-la. Salienta-se, ainda, que tamanha tensão não se faz necessária em nenhuma situação real de *performance*, de modo que não faz sentido exercitá-la, sobretudo tendo em vista que o objetivo da ação proposta é aliviar qualquer tipo de tensão.

¹³⁵ Essa ação visa promover a flexibilidade do ombro.

¹³⁶ Ação que visa promover uma movimentação pendular do cotovelo esquerdo para dentro e para fora.

¹³⁷ Ação que visa promover a agilidade e preparar para o uso do vibrato.

com a mão e os dedos arredondados, tal como se segura uma bola. Para uma alavancagem eficiente, que resulte num bom controle da produção sonora¹³⁸, o autor recomenda o posicionamento dos dedos conforme a figura abaixo (FIGURA 2):

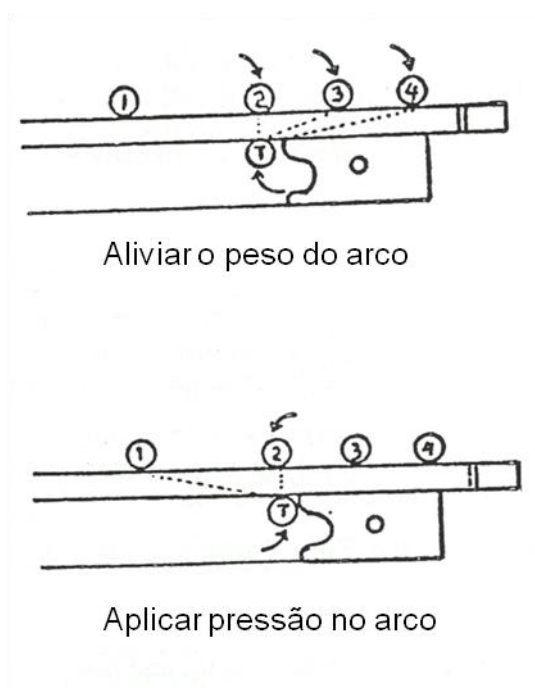


FIGURA 2 – POSICIONAMENTO DOS DEDOS PARA UMA BOA ALAVANCAGEM DO ARCO

FONTE: ROLLAND, 1974, tradução nossa

A parte de cima da figura representa as situações em que é necessário aliviar o peso do arco, como quando a arcada se aproxima do talão¹³⁹, ou em diminuendos, *pianos*, bem como em arcadas levantadas. Para tanto, os dedos médio, anular, mínimo (2, 3 e 4) e polegar aplicam força no sentido horário. Já a parte de baixo representa a pega de arco necessária para aplicar pressão ao arco, como quando este se aproxima da ponta, ou em *crescendos*, *fortes*, ou em acentos. Nesse caso, os dedos indicador, médio (1 e 2) e polegar (T) aplicam força no sentido anti-horário. Segundo explica ao autor,

¹³⁸ Ou seja, para que a pronação e supinação do antebraço direito transfiram eficientemente a quantidade de energia necessária para a vareta do arco.

¹³⁹ Peça móvel localizada na extremidade inferior do arco, na qual a crina é fixada e por meio da qual é tensionada ou afrouxada conforme o girar do parafuso.

Uma pega equilibrada do arco depende de alavancagens criadas nas partes dianteira e posterior da pega. Para uma boa alavancagem, deve haver distância suficiente entre o polegar e o primeiro dedo, de um lado, e entre o polegar e o terceiro e quarto dedos, de outro. Portanto, o eixo polegar-segundo dedo deve ser mantido; os dedos não devem escorregar no arco, levando o terceiro ou quarto dedos a se opor ao polegar (ROLLAND, 1974, p. 80).

Parece haver um conflito entre os princípios enunciados nessa alínea e a crítica apresentada anteriormente na subalínea “Bc”, na qual o autor condena que se exerça pressão com o dedo indicador como fonte primária de pressão, ou que se alivie a pressão do arco sobre a corda somente através da pressão do dedo mínimo sobre a vareta. Tal conflito se apresenta devido à não explicitação de quais partes anatômicas do membro superior direito devem ser ativas, e quais devem ser passivas para que as forças em questão sejam exercidas sobre a vareta. Pelo que foi exposto na subalínea “Bc”, entende-se que as forças ilustradas na FIGURA 2 não provém, primariamente, dos dedos, mas da pronação e supinação do antebraço. Argumenta-se, ainda, que a figura em questão não deve ser tomada como “fórmula” para estabelecer a forma correta de segurar o arco, uma vez que pressupõe o afastamento do primeiro dedo, comprimindo várias estruturas anatômicas da mão.

O primeiro experimento proposto relacionado à liberdade de movimentos na condução do arco consiste em permitir que o aluno veja o trajeto percorrido pelo arco e escute seus sons, tanto os desejáveis, quanto os indesejáveis, causados por um arco mal conduzido. Rolland propõe ainda outras ações¹⁴⁰ que tratam especificamente do estabelecimento de uma forma correta de se segurar o arco: posicionar os dedos sobre um lápis ou pino de madeira como se fosse a vareta do arco¹⁴¹; experimentar segurar o arco da forma correta; conduzir o arco sobre o ombro esquerdo (sem o violino) ou através de um tubo de papelão, acompanhando o ritmo de uma música¹⁴²; movimentar o braço como uma unidade a partir da

¹⁴⁰ Cf. ROLLAND, 1974, p. 81-88.

¹⁴¹ Rolland propõe essa ação para que se observe se o aluno não enrijece os dedos.

¹⁴² Ação que visa observar possíveis enrijecimentos no membro superior direito.

articulação do ombro, fazendo o arco passar sobre as quatro cordas¹⁴³; agitar o arco como quando se usa um saleiro, primeiro sem apoiá-lo sobre as cordas do violino, e depois repetindo a ação apoiando o arco sobre a corda¹⁴⁴; e colocar e levantar o arco sobre a corda¹⁴⁵, entre outras ações. Para a execução das primeiras arcadas, Rolland considera indispensável a assistência individual do professor. Especial atenção deve ser dispensada à pega do arco, ao ponto de contato com a corda e à condução do arco, que deve ser perpendicular à corda.

J) Tocando no meio com arcadas curtas:

O próximo tema abordado por Rolland em sua proposta diz respeito à condução do arco ao redor de seu terço médio. Segundo explica, essa região é mais confortável para o início do aprendizado. O quadrado formado por braço, antebraço, arco e violino facilita uma condução do arco paralela ao cavalete, e o controle da pressão também é facilitado, posto que, na região do meio, o peso do arco é sustentado metade pela mão e metade pela corda¹⁴⁶. Rolland considera natural que o iniciante conduza instintivamente o arco a partir da articulação do ombro, usando o braço como uma peça unitária. Para o autor, esse é um movimento natural, que serve de base para todos os movimentos relacionados à condução do arco subsequentes. Rolland explica, entretanto, que a imobilização do cotovelo resulta numa condução torta do arco, tendendo ao espelho nas arcadas para baixo e ao cavalete nas arcadas para cima. Segundo determina, a condução correta do arco

¹⁴³ A ação tem por objetivo liberar tensões no ombro e preparar os movimentos de mudança de cordas.

¹⁴⁴ Ação que visa o relaxamento do braço e da mão.

¹⁴⁵ Ação que ajuda a ensinar o aluno a colocar o arco na corda com controle.

¹⁴⁶ De fato, a “posição do quadrado”, com o arco posicionado na corda na região de seu terço médio, é um recurso prático útil para observar se a relação entre braço, antebraço, arco e corda está correta. Entretanto, a observação prática da condução do arco sobre a corda indica que seu terço médio do arco corresponde, na realidade, à região mais instável do arco (sendo, justamente por esse motivo, empregada para arcadas saltadas). Recomenda-se, portanto, que, após verificar a “posição do quadrado”, o arco seja deslocado para a região da ponta (ou seja, ao terço superior, região onde geralmente se executam arcadas destacadas) ou para o talão (que, embora não seja a região ideal para executar esse tipo de arcada, pode ser mais confortável para o início do aprendizado).

(isto é, paralela ao cavalete) exige a combinação do movimento do antebraço a partir do cotovelo com “um leve oscilar da parte superior do braço, que deve dar o ímpeto inicial para todas as arcadas, curtas ou longas” (ROLLAND, 1974, p. 90). A partir dessa compreensão, o autor apresenta a seguinte proposta para as primeiras tentativas de se conduzir o arco:

Nas primeiras tentativas de conduzir o arco, comece em seu ponto de equilíbrio. Use arcadas curtas (cerca de uma polegada), oscilando *sutilmente* o braço [parte superior] como um pêndulo. Gradualmente, aumente o tamanho da arcada, *adicionando* a movimentação do antebraço a partir do cotovelo a esses movimentos sutis do braço [parte superior] (*id.*, tradução nossa)

Assim, quanto maior a arcada, maior a atividade do antebraço. Não obstante, os movimentos oscilatórios da parte superior do braço devem ser sempre mantidos. A relação entre a movimentação do braço com o antebraço varia:

Na chamada “arcada de antebraço”, o movimento do antebraço a partir do cotovelo predomina, mas uma oscilação do braço deve prevalecer. Semelhantemente, ao se tocar próximo do talão, o braço domina, mas um movimento sutil do antebraço deve estar presente (ROLLAND, 1974, p. 90, tradução nossa).

As ações propostas¹⁴⁷ por Rolland para educar a condução do arco incluem: tocar padrões rítmicos em arcadas curtas no ponto de equilíbrio do arco, em cordas soltas, incluindo, posteriormente, mudanças de corda; tocar arcadas ligadas curtas em duas cordas¹⁴⁸; e praticar a retomada¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Confira os detalhes dessas ações em ROLLAND, 1974, p. 91-96.

¹⁴⁸ Rolland explicita que a introdução a movimentos circulares de mudança de corda visa desenvolver flexibilidade na articulação do ombro. Tal como se argumenta na seção Discussão, ao justificar o aprendizado de um movimento da *performance* do violino em função da educação do corpo, o autor confunde os meios com os fins em proposta de ensino instrumental.

¹⁴⁹ A retomada consiste em levantar o arco da corda após uma arcada, reposicionando-o em seguida, empregando movimentos de continuação circulares. A referida ação tem por objetivo chamar a atenção do aluno à qualidade do som, bem como auxiliar no aprendizado do posicionamento, pressão e velocidade de arco necessários para que o início da produção seja refinado. O autor explica que “uma boa produção de som depende de uma escuta cuidadosa e de movimentos corretos” (ROLLAND, 1974, p. 94). Salienta-se que, ao chamar atenção à importância do desenvolvimento da consciência auditiva em sua proposta de ensino instrumental, Rolland se aproxima conceitualmente de Willems.

K) Estabelecendo o posicionamento da mão esquerda e dos dedos na primeira posição:

Já havendo abordado o bom posicionamento do instrumento e do braço esquerdo, o próximo tópico abordado por Rolland é o estabelecimento exato da mão esquerda e seus dedos na primeira posição. O autor explica as dificuldades que se interpõem ao estabelecimento de um posicionamento dessas partes que seja eficiente para a *performance* do violino:

Os iniciantes escolhem automaticamente a posição de sustentação mais confortável, embora seja profissionalmente inaceitável – com o braço do instrumento apoiado na palma da mão e os dedos planos sobre a corda. (...) Essa abordagem que, embora seja universal, é violinisticamente deficiente, decorre do instinto de se segurar objetos entre a palma da mão, o polegar, e os dedos (ROLLAND, 1974, p. 98).

O autor lista cinco falhas que decorrem da relutância dos iniciantes em adotar um posicionamento dessas partes que, embora seja violinisticamente correto, lhes parece desconfortável:

- 1 Colapso do pulso na direção do executante.
- 2 Dobrar o pulso para o lado, com a mão inclinando-se para a direita.
- 3 Apertar o braço do instrumento entre o polegar e o primeiro dedo.
- 4 Dobrar a mão sob o braço do instrumento.
- 5 Pressionar o dedo na direção do cavalete. (*id.*, tradução nossa).

Para evitar essas falhas, Rolland recomenda que se sigam essas orientações básicas:

- 1 O antebraço e a mão devem formar uma linha aproximadamente reta quando vistos à direita do executante e quando vistos a partir da voluta.
- 2 A base do primeiro dedo deve estar aproximadamente alinhada com a borda do espelho próxima da corda mi, roçando-a de leve. Desse modo, matem-se um contato tríplice flexível com o braço do instrumento nas posições baixas, constituído pela ponta do dedo, polegar, e a base do primeiro dedo. É da maior importância não permitir um agarrar rígido em nenhum desses contatos; ao contrário, sempre deve haver a possibilidade de movimentação e de leves ajustes em cada um dos três pontos.
- 3 O *ângulo* do dedo com a corda deve ser controlado: o primeiro e o segundo dedo encostam na corda um pouco à esquerda do centro da ponta do dedo, inclinando-se para a esquerda e na direção da cravelha da corda sol. (*id.*, grifo do autor, tradução nossa).

Rolland estabelece que, quando a mão esquerda está relaxada, os três últimos dedos (médio, anelar e mínimo) ficam próximos, enquanto o indicador permanece um pouco afastado para trás. Quando colocados relaxados sobre as cordas, posicionam-se com a seguinte formação representada no pentagrama¹⁵⁰:



FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO NO PENTAGRAMA DO POSICIONAMENTO “INATO” DOS DEDOS DA MÃO ESQUERDA SOBRE AS CORDAS, QUANDO RELAXADOS

FONTE: ROLLAND, 1974

Assim, o padrão de dedilhados mais fácil para o iniciante é aquele em que os três últimos dedos estão separados por um semitom, e o indicador está separado do dedo médio por um tom¹⁵¹:

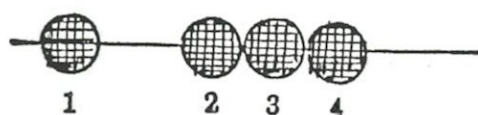


FIGURA 4 – PADRÃO DE DEDILHADO MAIS FÁCIL PARA O INICIANTE

FONTE: ROLLAND, 1974

Segundo explica Rolland, a maior parte das mãos tende a assumir a posição “inata”, o que implica na necessidade de despender esforço consciente para que sejam moldadas às necessidades da *performance* do instrumento. Desse modo,

¹⁵⁰ Rolland observa que, na verdade, a posição natural do dedo indicador é alta em relação ao mi representado.

¹⁵¹ Esse enunciado é contestável. O eixo de equilíbrio da mão é centrado em torno dos dedos médio e anelar, havendo uma separação natural não apenas entre o indicador e o médio, mas também entre o anelar e o mínimo. Salienta-se que essa posição é proposta (intuitivamente) logo no início do método Suzuki, na execução da música “Estrelinha”

embora o posicionamento natural do segundo e do terceiro dedo sejam determinantes para uma posição equilibrada da mão esquerda, um padrão mais comum de organização dos dedos sobre uma corda exige que o primeiro dedo seja ligeiramente recuado, ao passo que o quarto dedo deve estar mais adiante na direção oposta. O autor explica ainda que “como os dedos tendem a voltar à sua posição fechada natural mais relaxada (...), uma força natural passiva pode ser usada para pressionar as cordas contra o espelho” (ROLLAND, 1974, p. 99). A respeito dessa recomendação, o autor desta dissertação sugere que, ao invés de evocar uma “força natural passiva” para evitar que os dedos não retornem à posição natural, o professor instrua o aluno para que mantenha a fricção destes contra a corda. Assim procedendo, reduzem-se as chances do aluno envolver grupos musculares desnecessários à ação em questão, e o engajamento tem maiores chances de ser focada onde deveria estar nessa ação – na ponta dos dedos. Ainda assim, argumenta-se não haver nenhum motivo técnico ou anatômico-fisiológico que justifique a necessidade de aprender a manter a pressão dos dedos contra a corda. Ao contrário, seria melhor incentivar que voltem sempre que possível à posição natural (liberando dedos, levantando o primeiro dedo quando tocar o quarto, etc.).

Ainda a esse respeito, Rolland informa ainda que, embora os dedos possuam potência natural suficiente para pressionar as cordas, são fracos nos movimentos de liberação ou de elevação. Assim, aconselha que seja enfatizada uma relativa leveza na pressão sobre o espelho, mas que os movimentos de levantamento de dedos sejam decididos e rápidos. A posição do autor desta dissertação é a de que, ainda que seja verdade que os movimentos de levantamento sejam menos potentes, essa informação não tem nenhuma serventia prática para a *performance*. Assim sendo, pondera-se que os objetivos pedagógicos de Rolland parecem estar em conflito; tem-se a impressão de que o referido autor pretende usar o estudo do violino para desenvolver o uso da mão, quando, tendo em vista a finalidade prática de sua proposta pedagógica, é o uso da mão que precisaria ser desenvolvido para atender às demandas do toque do violino¹⁵².

¹⁵² O conflito entre meios e fins já na proposta de ensino instrumental de Rolland já foi identificado anteriormente (confira a nota 148).

As ações propostas por Rolland para educar o posicionamento da mão e seus dedos incluem¹⁵³: aprender a posicionar a base do indicador esquerdo em contato com a lateral do espelho; aprender a posicionar o primeiro, o segundo, e o terceiro dedos corretamente¹⁵⁴; “jogo da oitava”, no qual se compara o terceiro dedo de qualquer uma das três cordas mais agudas com o som da corda solta imediatamente mais grave; aprender o “toque percussivo”, no qual se bate o dedo rápida e decisivamente na corda¹⁵⁵; aprender o posicionamento baixo do segundo dedo (isto é, o semitom entre o primeiro e o segundo dedo)¹⁵⁶.

L) Princípios da ação da mão esquerda e seus dedos:

Não obstante às orientações enunciadas previamente, Rolland compreende que o tamanho e o formato da mão, bem como o comprimento dos dedos devem ser considerados ao serem moldados ao espelho do instrumento. As demandas de passagens específicas exigem pequenos ajustes no posicionamento da mão e do polegar. Assim, o autor enuncia os princípios da ação da mão esquerda e de seus dedos, de forma que o aluno consiga vencer as demandas do repertório executado mantendo um bom posicionamento dessas partes. Abaixo são listados os princípios enunciados por Rolland:

¹⁵³ Confira os detalhes dessas ações em ROLLAND, 1974, p. 100-103.

¹⁵⁴ Rolland entende que o uso prolongado do primeiro e do segundo dedo não é favorável a uma boa posição da mão. Destaca-se nessa ação o *pizzicato* de mão esquerda, um dos elementos que, associado à atenção cuidadosa do ângulo do primeiro dedo, ao uso imediato do terceiro dedo e à ênfase no intervalo da oitava, são considerados basilares para o estabelecimento de uma boa posição da mão esquerda, bem como da boa afinação, na proposta Rolland de ensino instrumental.

¹⁵⁵ O autor justifica essa ação por apresentar ao aluno uma maneira profissional de se testar a primeira nota de uma passagem musical. Sua relevância pedagógica no tocante à educação da ação, objetivo explícito da proposta pedagógica do autor, é, contudo, questionável. Não obstante, o próprio autor deixa claro que uma articulação de mão esquerda clara requer velocidade de impacto, e não força.

¹⁵⁶ Rolland recomenda que logo se introduza o segundo dedo rebaixado, para promover a flexibilidade da última falange (distal) desse dedo. Novamente, observa-se o autor se expressando de modo a justificar um exercício técnico para o aprendizado instrumental por meio da educação do corpo, deixando o leitor em dúvida quanto ao foco pedagógico das ações que propõe.

i. Equilíbrio:

Esse princípio determina que “Quando os dedos da mão esquerda estão bem equilibrados, todos os quatro¹⁵⁷ dedos podem atingir suas respectivas notas sem esforço excessivo” (ROLLAND, 1974, p. 105, tradução nossa). O autor estabelece que, numa mão de tamanho médio e com dedos bem proporcionados, o intervalo de quarta tocado com o primeiro e quarto dedos formam uma espécie de moldura, dentro da qual os outros dedos podem ser dispostos em qualquer outra posição sem forçar ou mudar a posição da mão.

O instrumentista pode, contudo, sentir necessidade de aumentar a potência e diminuir o esforço dos dedos mais baixos ou mais altos¹⁵⁸. Nesses casos, nada impede que se altere temporariamente o equilíbrio da mão, favorecendo os dedos utilizados. Um recuo do pulso para trás também pode ser empregado para auxiliar no vibrato ou nos trinados, uma vez que alivia a tensão nas articulações da base do primeiro e do segundo dedos. Em contrapartida, quando se traz o pulso para frente, o terceiro e quarto dedo se aproximam do espelho, aliviando tensão dos músculos, bem como das articulações da base desses dedos. Logo, pode-se recorrer a esse ajuste para auxiliar na articulação e no vibrato desses dedos. Entre as duas posições opostas mencionadas, o equilíbrio favorece os dedos centrais. Rolland estabelece essa posição como a “posição de equilíbrio”, sendo utilizadas por *performers* proficientes na maior parte do tempo. Segundo explica: “essa posição permite o uso instantâneo de todos os quatro dedos sem tensão excessiva, e sem muitos ajustes da mão ou do pulso” (ROLLAND, 1974, p. 106).

ii. Elevação:

A “elevação” refere-se ao posicionamento da mão esquerda em relação ao espelho. Esta pode ser observada comparando o vinco da base do primeiro dedo com a borda do espelho. A elevação varia de acordo com a corda que se toca – é maior quando se toca a corda mais grave (devido ao posicionamento inclinado do

¹⁵⁷ O polegar esquerdo não participa da digitação nos instrumentos de corda, sendo posicionado sob o braço do instrumento.

¹⁵⁸ Mais altos ou baixos em relação à marcação de dedilhados na partitura, ou seja, 1 – indicador, 2 – médio, 3 – anelar e 4 – mínimo.

instrumento), e menor quando se toca a corda mais aguda. Numa elevação alta, os dedos ficam mais curvados, e os músculos extensores ficam mais relaxados, o que proporciona uma maior potência percussiva aos dedos. Essa posição, segundo Rolland, é mais conveniente para a execução de trinados e passagens rápidas. O aumento da curvatura dos dedos, em contrapartida, diminui o alcance dos dedos, podendo causar problemas de afinação. Já numa elevação baixa, os dedos ficam menos curvados, e os músculos extensores que levantam os dedos ficam menos relaxados; por outro lado, os dedos adquirem maior liberdade quanto ao seu alcance (extensões). Segundo estabelece o autor, numa elevação média a falange medial do primeiro dedo fica aproximadamente paralela à corda ao tocar o fá sustenido da corda mi. Observe a FIGURA 5 a seguir :

corte sagital do braço

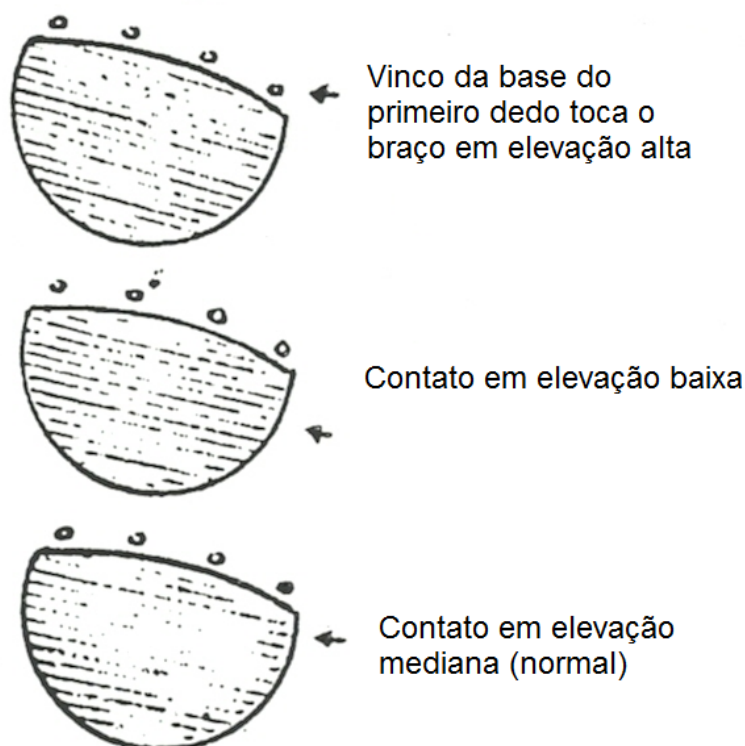


FIGURA 5 – CORTE SAGITAL DO BRAÇO E DAS CORDAS DO VIOLINO, ILUSTRANDO O POSICIONAMENTO DA MÃO ESQUERDA EM ELEVAÇÃO ALTA, BAIXA E MEDIANA¹⁵⁹

FONTE: ROLLAND, 1974, tradução nossa

iii. Posicionamento do polegar:

O papel do polegar, segundo estabelece Rolland, é prover um apoio proveniente de baixo do instrumento, contrapondo-se suficientemente (e não mais do que suficientemente) à pressão dos dedos, à pressão do arco e ao peso do violino. A atividade desse dedo deve ser leve, flexível e sensível. O autor censura o hábito de pressionar transversalmente o braço do instrumento entre o polegar e o indicador, pois, segundo afirma, constitui um desperdício de energia e causa dor, além de prejudicar as mudanças de posição, o vibrato, e a articulação das notas¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Na FIGURA 17, a flecha indica o ponto de contato do indicador com o braço do instrumento.

¹⁶⁰ Para Rolland, o apertar excessivo do instrumento é comumente causado por um mau posicionamento do instrumento na clavícula ou no ombro, pelo posicionamento do polegar muito ao lado do braço do instrumento, ou pela combinação dos dois fatores.

Rolland dá liberdade para que o indivíduo decida se prefere posicionar o polegar mais para frente ou para trás no braço do instrumento, bem como mais alto ou mais baixo¹⁶¹. O autor adverte, entretanto, que um polegar recuado demasiadamente contrai o músculo ao lado do primeiro dedo, ao passo que um polegar que avança demais leva à contratura no lateral da palma da mão. A altura do polegar também pode variar de acordo com o ponto escolhido para apoiar o instrumento: a base do polegar, a junta entre a segunda falange a falange da unha, ou ainda a parte interna da falange da unha. Rolland informa ainda que há uma variação natural do ponto de contato do polegar com o instrumento num plano lateral e vertical, para melhor atender às necessidades de cada momento.

iv. Ângulo dos dedos:

Para Rolland, o ângulo com que se posicionam os dedos sobre a corda é um fator determinante para que se dedilhe com o máximo de facilidade e para que se obtenha o melhor resultado sonoro. Segundo determina o autor, o ângulo correto do posicionamento dos dedos sobre a corda é observado “quando a ponta do dedo cobre a corda sobre o espelho, sem interferir com a corda da direita¹⁶²” (ROLLAND, 1974, p. 110, tradução nossa). Para tanto, o primeiro e o segundo dedo devem tocar a corda com o lado interno da ponta do dedo, direcionando a pressão para trás (em direção à voluta), e nunca para frente (em direção ao cavalete). Rolland explica que a variação do ângulo de incidência do dedo sobre a corda resulta do movimento do cotovelo para a direita ou para a esquerda:

Quando o cotovelo é posicionado muito á esquerda, a ponta dos dedos incide sobre a corda com sua parte externa, interferindo com a corda da direita. De modo oposto, um cotovelo que se posiciona muito sob o instrumento faz com que a ponta do dedo se desvie parcialmente da corda, desperdiçando pressão sobre o espelho. A mesma falha ocorre quando se dobra lateralmente o pulso. (...) O executante deve procurar um posicionamento do cotovelo que permita aos dedos pressionar a corda

¹⁶¹ Rolland entende que o posicionamento mais natural e menos tenso do polegar é aquele encontrado quando se fecha a mão relaxadamente.

¹⁶² Embora Rolland enuncie tal princípio, salienta-se que, quando posicionadas de modo natural, as pontas dos dedos frequentemente tocam cordas vizinhas, o que não constitui um problema, a menos que a referida corda precise ressoar, como é o caso em notas duplas ou em mudanças de cordas.

contra o espelho com eficiência máxima (ROLLAND, 1974, p. 110, tradução nossa).

Assim, o cotovelo deve ser posicionado mais à direita do executante ao se tocar na corda sol, e mais à esquerda quando se toca na corda mi. Para que o cotovelo possa adaptar-se com facilidade de modo a permitir o melhor ângulo de incidência dos dedos, Rolland considera fundamental que o ombro seja flexível.

v. Contato da ponta dos dedos:

Esse princípio refere-se ao grau de inclinação da ponta do dedo com a corda, que pode variar entre íngreme ou plana¹⁶³. A elevação da mão, o comprimento dos dedos e seu grau de curvatura determinam esse ângulo de contato. Devido às diferentes distâncias dos dedos em relação à corda, o primeiro e o segundo dedos são posicionados numa inclinação mais íngreme do que o terceiro e o quarto. O autor informa que um contato mais íngreme dos dedos favorece a articulação de passagens rápidas, enquanto um posicionamento mais plano favorece o vibrato as passagens *cantabile*. A inclinação do contato também pode variar durante as mudanças de posição, de acordo com o tipo de mudança empregado.

vi. Contato da base do primeiro dedo:

Segundo determina Rolland, a função do contato da base do primeiro dedo é auxiliar na estabilização do violino, apoiando com leveza e flexibilidade o braço do violino no lado da corda mi. Esse apoio não deve dificultar a movimentação da base da falange proximal do primeiro dedo, onde o movimento do dedo deve ser originado. O contato em questão também não pode constituir um apoio primário do instrumento. Ao contrário, precisa ser abandonado em certas situações, como quando o vibrato precisa ser muito intenso, ou quando se toca acima da quarta posição, e a mão avança sobre o espelho.

¹⁶³ Correspondentes aos dedos posicionados “em pé” ou “deitados”.

M) Estendendo a arcada:

Havendo o aluno adquirido bons padrões motores e conseguido controlar a produção do som, Rolland recomenda que se passe a estender o comprimento das arcadas. Nesse estágio, o aluno precisa aprender a manter o arco perpendicular à corda mesmo quando executa arcadas mais longas. Tal como já abordado anteriormente, um movimento executado por uma única junta (ombro, cotovelo, ou pulso) descreve um arco, resultando numa arcada torta. Assim, para que o arco seja conduzido corretamente (isto é, paralelo ao cavalete), é necessária a movimentação de, ao menos, duas juntas e dois membros¹⁶⁴. Dessa forma, o iniciante, que instintivamente executa a ação somente através da junta do ombro, deve ser educado para que utilize a combinação correta de movimentos.

Nesse processo, o autor enfatiza a “ação corporal total”, explicada anteriormente. As ações propostas procuram beneficiar o equilíbrio, a coordenação e o relaxamento corporal. Para desenvolver flexibilidade corporal e introduzir a transferência do peso, o autor propõe que os alunos acompanhem alguma música com pulso calmo, balançando o corpo, ou o balançando o estojo do instrumento de um lado para o outro.

As ações propostas para educar a extensão da condução do arco incluem¹⁶⁵: executar *pizzicati* de mão direita, com grandes movimentos elípticos de continuação da mão¹⁶⁶; exploração de todas as partes do arco; posicionar o arco na região do meio e reposicioná-lo ora na ponta, ora no talão¹⁶⁷; executar padrões rítmicos no meio, na ponta e no talão, consecutivamente, reposicionando o arco

¹⁶⁴ Rolland salienta que um instrumentista mais avançado irá utilizar mais membros e juntas.

¹⁶⁵ Confira os detalhes dessas ações em ROLLAND, 1974, p. 115-122.

¹⁶⁶ O objetivo da referida ação é facilitar a utilização de toda a extensão do arco “de maneira livre e vigorosa” (ROLLAND, 1974, p. 115, tradução nossa), além de oportunizar a verificação da transferência do peso entre os pés na medida em que a ação se realiza.

¹⁶⁷ A ação tem por objetivo oferecer ao aluno a “sensação” da pega correta do arco, além de ajudá-lo a adquirir controle sobre o levantar e posicionar o arco, tanto na ponta quanto no talão.

nessas regiões; praticar a retomada em arcadas longas¹⁶⁸; praticar a liberação da arcada através de movimentos de continuação entre padrões de duas arcadas longas consecutivas, seja “baixo-cima” ou “cima-baixo”¹⁶⁹; e praticar mudanças de corda em várias regiões do arco¹⁷⁰.

N) Desenvolvendo o movimento dos dedos:

Após abordar a extensão das arcadas, Rolland trata do desenvolvimento do movimento dos dedos da mão esquerda. O autor identifica três tipos básicos de movimentos dos dedos:

1. Movimento vertical dos dedos;
2. Movimento horizontal dos dedos;
3. Movimento dos dedos através das cordas.

Os fatores críticos para o desenvolvimento do movimento dos dedos, para Rolland, consistem muito mais no posicionamento e na velocidade do que na força. Tal como já abordado, a angulação correta dos dedos, bem como o bom posicionamento da mão, são de fundamental importância para que os dedos desenvolvam uma movimentação eficiente ao toque do violino e da viola. As ações propostas pelo autor para a educação desses movimentos incluem¹⁷¹: usar o quarto

¹⁶⁸ A ação visa desenvolver a liberdade e a movimentação do braço do arco, “estabelecendo a sensação de um arco apegado à corda, e de uma arcada curva” (ROLLAND, 1974, p. 120, tradução nossa).

¹⁶⁹ A ação visa verificar a flexibilidade do corpo e a permissão de que o peso se transfira para o pé esquerdo na medida em que o arco se aproxima da ponta.

¹⁷⁰ Na exposição dessa ação, Rolland informa que considera importante rever frequentemente os movimentos envolvidos em mudanças de corda, pois entende que ajudam a manter o braço e o ombro flexíveis. Identifica-se, nesse enunciado, mais um exemplo de como o autor justifica um exercício técnico para o aprendizado instrumental por meio da educação do corpo, gerando dúvida quanto ao foco pedagógico das ações que propõe. Essa peculiaridade da pedagogia Rolland, já apontada nas notas 148, 152 e 156, é analisada na seção Discussão desta dissertação.

¹⁷¹ Confira os detalhes dessas ações em ROLLAND, 1974, p. 124-128.

dedo¹⁷²; estudos de articulação que abordam a movimentação dos dedos no plano vertical (ou seja, seu levantar e abaixar a partir da base) quanto horizontal (ou seja, a alternância das posições mais baixas e mais altas de cada dedo)¹⁷³; e criar o hábito de manter a pressão do último dedo da mão esquerda enquanto o arco passa de uma corda para outra.

O) Movimentos básicos de mudança de posição:

O próximo tópico abordado por Rolland em sua proposta pedagógica diz respeito aos movimentos básicos relacionados a mudanças de posição. O autor advoga pela introdução e pela prática regular desses movimentos num estágio precoce pelos seguintes motivos:

- i. Esses movimentos auxiliam na dissolução de tensões excessivas no braço e na mão esquerdos, causados pelo confinamento à primeira posição¹⁷⁴;
- ii. Esses movimentos fundamentam uma técnica importante;
- iii. Esses movimentos constituem um meio para apresentar o conceito da utilização de todo o espelho da *performance* de instrumentos de corda, e não apenas uma parte deste.

Rolland explica que, por meio de ações já praticadas, como o *pizzicato* de mão esquerda, o leve bater dos dedos e do balançar do braço esquerdo, o aluno já explorou as três macrorregiões do espelho (correspondentes às posições baixas, médias e altas). Por meio dessas ações, o aluno já deve ter aprendido o relacionamento adequado entre ombro, braço e instrumento, bem como o

¹⁷² O autor recomenda que o uso do quarto seja introduzido em seu posicionamento mais baixo, ou seja, um semitom acima do terceiro dedo, no padrão “0 1 234”. Os motivos que explicam essa opção foram expostos na alínea K, havendo sido contestados pelo autor desta dissertação na nota 151.

¹⁷³ A educação da ação, princípio que permeia toda a proposta Rolland, está presente nessas ações através de instruções a respeito do posicionamento e angulação dos dedos, bem como para que o polegar não se mova ao se alterar a posição de um dedo, entre outras recomendações.

¹⁷⁴ Sobre esse enunciado, reiteram-se as observações da nota 148, 152, 158 e 170.

posicionamento correto do polegar nessas três áreas do espelho. O autor destaca ainda o efeito importante das excursões frequentes ao registro mais agudo do instrumento sobre a pega do instrumento, uma vez que “é desconfortável tocar em posições agudas com um instrumento frouxo” (ROLLAND, 1974, p. 130). Nas ações seguintes, portanto, Rolland concentra a abordagem no desenvolvimento dos movimentos relacionados especificamente às mudanças de posição, da bem como na afinação. Além da revisão das ações anteriores, tais ações¹⁷⁵ procuram educar os movimentos relacionados às mudanças de posição através da exploração da amplitude do espelho, utilizando recursos como: deslizar dedos entre a primeira posição e o espelho, com movimentos suaves e calmos do braço todo¹⁷⁶; explorar os harmônicos naturais de uma corda; emprego do que Rolland denomina “notas fantasma” para conferir a distância das mudanças de posição em fragmentos de melodias conhecidas; inclusão de mudanças de posição em fragmentos melódicos; e estudos adicionais de mudança de posição.

P) Saltando o arco:

O próximo tópico abordado pelo autor diz respeito à introdução do arco saltado. Segundo expõe Rolland, “A introdução precoce ao estudo do *spiccato*¹⁷⁷ é benéfica e estimulante para o iniciante. (...) O saltar tranquilo do arco, quando propriamente executado, ajuda a desenvolver o equilíbrio e o controle do arco” (*ibid.*, p. 136, tradução nossa). Antes de passar às ações propostas, o autor as seguintes recomendações:

- i. Utilizar a forma principiante de segurar o arco (com a mão direita posicionada no ponto de equilíbrio da vareta) para os primeiros

¹⁷⁵ Confira os detalhes dessas ações em ROLLAND, 1974, p. 130-134.

¹⁷⁶ O autor recomenda que o aluno pense em mover a parte de cima do braço, permitindo a movimentação do cotovelo para a sua direita ao subir, e para a sua esquerda ao descer. Rolland observa que, embora os dedos fiquem mais planos ao se aproximarem do fim do espelho, tornam-se curvos novamente ao retornarem às posições mais baixas.

¹⁷⁷ O *spiccato* é um recurso técnico de articulação sonora (golpe de arco), utilizado pelos instrumentistas de corda para executar notas consecutivas curtas e destacadas em andamentos musicais quer variam do médio ao rápido.

experimentos com o *spiccato*. Na medida em que o aluno conseguir fazer o arco saltar, equilibrando-o com razoável facilidade, ele pode mover sua mão gradualmente à sua posição normal sobre o talão;

- ii. Segurar o arco com leveza durante o *spiccato*. Segundo explica, desde que o movimento de saltar seja contínuo e regular, o arco pode ser equilibrado com leveza e sem que haja necessidade de “agarrá-lo”.

As ações¹⁷⁸ que propõe para introduzir o arco saltado incluem: permitir que o arco quique¹⁷⁹ sobre a corda em seu ponto de equilíbrio, em vários ritmos; posteriormente, horizontalizar mais o arco para produzir o som do *spiccato*¹⁸⁰, e explorar diferentes tipos de sons de *spiccato*; praticar mudanças de corda com arcos saltados; tocar melodias com arcadas saltadas; entre outras.

Q) *Martellé*¹⁸¹ e *staccato*¹⁸²:

Rolland aborda em seguida o desenvolvimento dos movimentos necessários à execução do *martellé* e do *staccato*. Segundo estabelece, esses golpes de arco exigem ataques decisivos, seguidos de uma liberação. Através da sua prática, são desenvolvidos a sensibilidade e o controle relacionados ao contato e liberação da

¹⁷⁸ Cf. ROLLAND, 1974, p. 136-139.

¹⁷⁹ O autor desta dissertação considera errônea a concepção pedagógica do *spiccato* como decorrente de um quicar do arco. Observa, ainda, que os grupos musculares envolvidos nesse exercício não são, na verdade, utilizados em nenhuma arcada ou golpe de arco – o próprio Rolland, com efeito, afirma que quase não se produz som desse modo. O movimento predominante no *spiccato* é o horizontal, sendo este o elemento que dificulta sua execução, pois implica na necessidade de reduzir o ruído proveniente do movimento vertical. Observando as articulações, os membros, e os grupos musculares em ação no *spiccato* de um instrumentista proficiente, pode-se observar que esse golpe de arco está muito mais próximo do *detaché* (golpe de arco para realizar notas destacadas, sem que o arco abandone a corda) do que de um “quicar” do arco.

¹⁸⁰ Rolland observa a necessidade de uma maior participação da articulação do cotovelo para que essa ação seja possível. O autor adverte também para que a parte superior do braço, o antebraço, a mão e os dedos contribuam para uma sinergia de movimentos suave e coordenada.

¹⁸¹ Recurso de articulação (golpe de arco) para a execução de notas destacadas e curtas, geralmente em andamento musical moderado, executado na região superior do arco.

¹⁸² Rolland refere-se aqui ao *staccato* preso, no qual se executam duas ou mais arcadas curtas numa mesma arcada (isto é, sem alterar a direção da arcada).

corda. O autor explica a dificuldade encontrada pelo iniciante que está aprendendo esses golpes de arco:

a principal diferença entre inícios de som suaves e acentuados consiste no fato de que, em sons suaves o movimento do braço antecipa a pressão do arco; em sons acentuados a pressão antecipa o movimento. Essa antecipação da pressão do arco apresenta um problema ao estudante, que instintivamente aplica pressão e move o arco simultaneamente, produzindo um acento leve de pressão ao invés da “mordida” definida desejável.”¹⁸³ (ROLLAND, 1974, p. 141, tradução nossa).

Diante dessa dificuldade, Rolland propõe que, inicialmente, cada arcada acentuada seja alternada com uma pausa substancial, dando tempo para que o aluno aplique pressão uma fração de segundo antes do ataque. O autor recomenda que essa técnica seja introduzida sem muito atraso, para evitar o estabelecimento de um hábito de padrão motor “no qual a pressão é *sempre* aplicada concorrentemente com ou diretamente após o início do movimento” (*id.*, tradução nossa, grifo do autor).

As ações¹⁸⁴ sugeridas por Rolland incluem a educação dos movimentos de alavancagem do braço direito responsáveis pela acentuação (mordida) e liberação da arcada *martellé* e do *staccato* (preso).

R) Desenvolvendo flexibilidade:

O próximo tópico abordado por Rolland compreende o “Desenvolvimento da Flexibilidade”. Até esse ponto, o autor salientou em seu método a importância do uso e da mobilidade das partes maiores do corpo, por meio de ações concebidas para promover a flexibilidade dos joelhos, cintura, ombros, parte superior do braço, e cotovelo. O autor optou por dar pouca atenção aos movimentos isolados do pulso e dos dedos na fase inicial do estudo, pois compreende que esses tendem a perturbar a coordenação do todo. Segundo explica:

¹⁸³ A observação de Rolland está de acordo com os enunciados de Alexander acerca da ineficiência do instinto para orientar as atividades do homem civilizado. Alexander realiza uma análise exaustiva desse tema, abordando inclusive apontando suas causas no transcorrer da evolução da cultura humana, em seu livro “*Constructive conscious control of the individual*” (1946).

¹⁸⁴ Cf. ROLLAND, 1974, p. 141-144.

Quanto menor a concentração nos movimentos menores, menor é o perigo de enrijecer as juntas adjacentes à parte em movimento. Isso não significa que os movimentos do pulso e dos dedos devam ser restringidos, mas que os movimentos pequenos devem ser encorajados a *ocorrerem* sem que se pense muito neles (ROLLAND, 1974, p. 145, tradução nossa, grifo do autor).

Em seu método, Rolland opta, portanto, por concentrar sua abordagem nos movimentos ativos, isto é, que dependem mais diretamente da consciência. O autor desta dissertação, entretanto, argumenta que, a despeito da existência de uma tensão desnecessária inconsciente na ação, não há necessariamente relação causal entre o engajamento da atenção¹⁸⁵ nos movimentos menores e a perturbação na coordenação do todo. A análise dos próprios diagramas de Hellebrandt apresentados no livro de Rolland embasa tal compreensão.

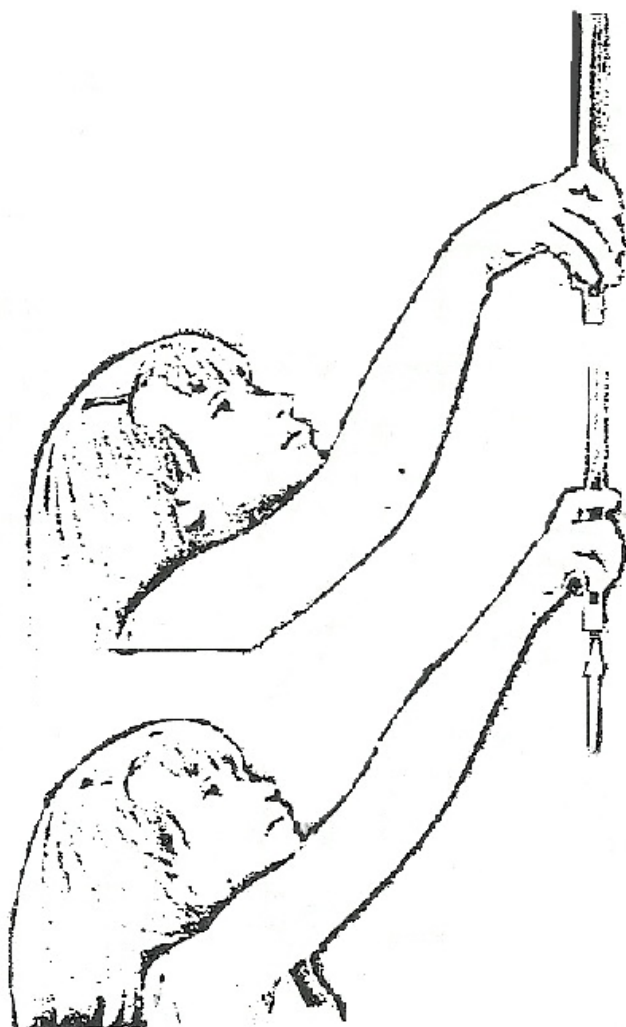
As ações propostas por Rolland no capítulo “Desenvolvendo a Flexibilidade” de seu método visam uma condução do arco flexível, e um *legato* refinado, por meio do emprego de movimentos sequenciais. Visando uma compreensão mais aprofundada da forma com que o autor trata esse tema, essas ações são expostas em maior detalhe a seguir:

Ra) Ação sequencial e movimento de continuação:

Segundo explica Rolland, “Numa ação sequencial o movimento começa no tronco ou em membros maiores, e flui gradualmente para os membros menores” (*id.*, tradução nossa). A sequência de movimentos que geram arcadas amplas se inicia no ombro (ou até mesmo na cintura ou nas pernas), e é levado pelo *momentum* até o pulso e aos dedos. Seguem duas etapas para a prática dessa ação:

1. Mover o arco em linha reta em direção ao teto, liderando o movimento com a parte superior do braço;
2. Na medida em que o braço atinge seu limite, mover a mão, os dedos, e o arco um pouco além, permitindo que os dedos se dobrem realizando um movimento de continuação (confira a FIGURA 6). Observar que o primeiro dedo não “agarre” o arco.

¹⁸⁵ Não obstante, a ideia “concentração”, termo utilizado por Rolland, pode efetivamente prejudicar a coordenação do todo. Confira a alínea “a” do subcapítulo 4.3 desta dissertação.



Acima: pulso curvo perto do fim da arcada para cima

Abaixo: movimento de continuação na conclusão da arcada para cima

FIGURA 6 – PRÁTICA DA AÇÃO SEQUENCIAL E DO MOVIMENTO DE CONTINUAÇÃO DA ARCADA PARA CIMA

FONTE: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Rb) Continuidade do movimento – mudança de arco:

São as etapas dessa ação:

1. Tocar padrões que acabem com liberações dos arcos para cima. Na ponta, mudar a direção do arco suavemente, sem pressa. Evitar irregularidades na condução do arco.

2. Depois da última nota do padrão, não interromper o movimento, mas continuar a arcada no ar. Ao continuar o movimento, deixar os dedos se curvarem e, simultaneamente, deixar o cotovelo cair sutilmente para preparar a próxima arcada para baixo. Evitar o “frear” do movimento; um movimento deve fundir-se suavemente com o próximo.

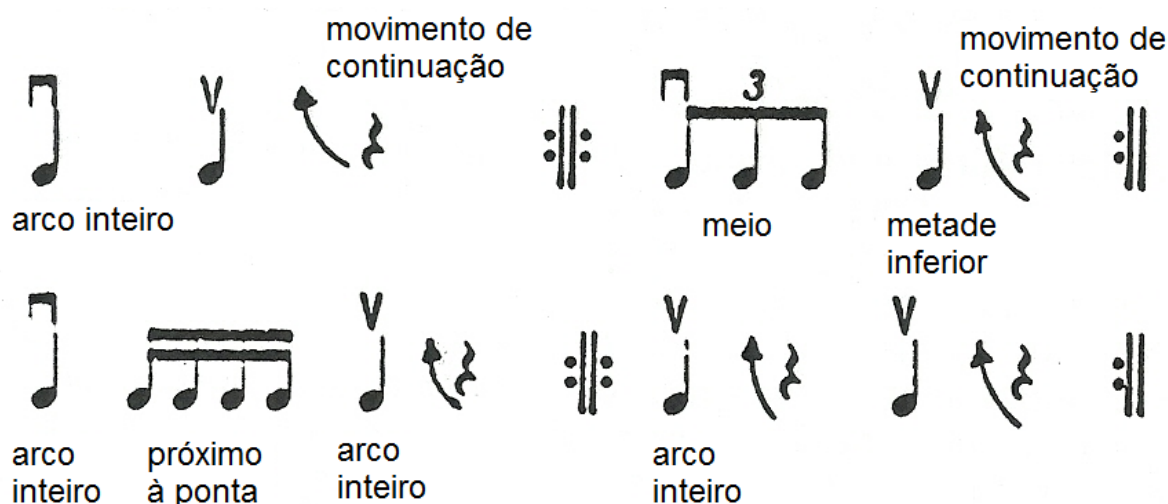


FIGURA 7 – EXEMPLO DE PADRÃO PARA A PRÁTICA DA CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO EM ARCADAS PARA CIMA, COM MUDANÇAS DE DIREÇÃO DO ARCO

FONTE: ROLLAND, 1974, tradução nossa

3. Tocar padrões que acabem com liberações em arcadas para baixo. Para obter mudanças de arco suaves no talão, deve-se liderar o movimento a partir da parte superior do braço. Na medida em que o arco se aproxima do talão, permitir que o braço mude de direção enquanto a mão, os dedos e o arco concluem a arcada para cima. Não deve haver interrupção no som ou no movimento; ambos devem fluir.

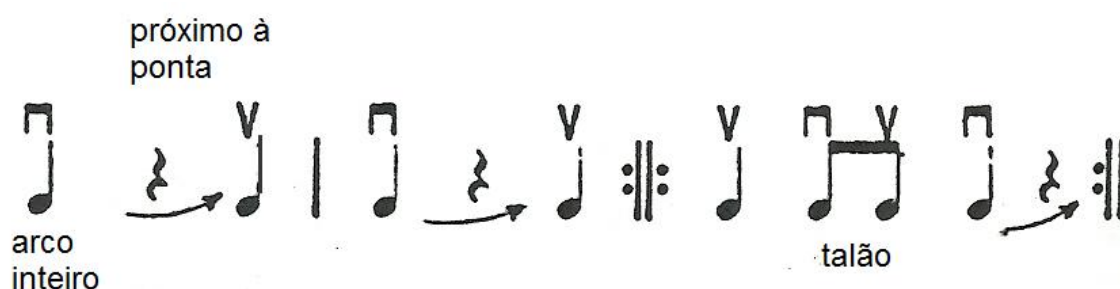


FIGURA 8 - EXEMPLO DE PADRÃO PARA A PRÁTICA DA CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO EM ARCADAS PARA BAIXO, COM MUDANÇAS DE DIREÇÃO DO ARCO

FONTE: ROLLAND, 1974, tradução nossa

Rolland identifica os seguintes sinais que indicam uma sinergia correta de movimentos na execução dessa ação:

- A mudança do arco não é abrupta, mas um procedimento em cadeia: a parte superior do braço lidera, e a mão e os dedos seguem;
- A pega do arco não é rígida: a mão e os dedos se movem um pouco durante a mudança de arco;
- O movimento é contínuo. Não há interrupções abruptas;
- O braço muda de direção um pouco antes do arco. Uma pega de arco flexível torna isso possível. (ROLLAND, 1974, p. 146, tradução nossa).

Rc) Fortalecimento e flexionar do pulso e dos dedos (ginástica silenciosa do arco):

Rolland recomenda que alunos com dedos e pulso fracos ou rígidos experimentem essa ação, contanto que evitem exercitar intensivamente esses movimentos localizados do pulso e dos dedos. Ao invés disso, sugere que o professor procure sinais de tensões que estejam inibindo os pequenos movimentos da sinergia total de movimentos, em regiões como a parte superior do braço, ombro, torso e pernas. Através dessas recomendações, o procedimento pedagógico proposto pelo autor parece estar menos voltado ao fortalecimento ou à ginástica do arco; antes, se afina com a concepção do papel de um exercício pedagógico defendida pelo autor desta dissertação, a saber, a de *fornecer uma experiência, de modo a oportunizar o engajamento do aluno em sua aprendizagem*¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Confira as partes dessa ação em ROLLAND, 1974, p. 147-148.

Rd) Arcadas curtas contínuas com pulso e dedos flexíveis:

Nessa ação, deve-se continuar a “encorajar a oscilação suave da parte superior do braço, permitindo que o *momentum* leve o movimento até o antebraço, pulso e dedos” (ROLLAND, 1974, p. 149, tradução nossa)¹⁸⁷.

Re) Empurrar e puxar o arco contra uma resistência:

Essa ação tem o objetivo de auxiliar o aluno o desenvolvimento da força e flexibilidade necessárias à execução de arcadas sustentadas. Rolland detalha as dificuldades inerentes à execução desse tipo de arcada:

Ao tocar arcadas sustentadas, (...) exige-se um controle contínuo de grupos musculares opostos. (...) O arco precisa ser segurado com mais firmeza do que em arcadas “balísticas” rápidas. Ao mesmo tempo, a pega do arco não pode se tornar rígida; deve ser maleável, permitindo que os dedos cedam ao puxar do arco para baixo, e ao empurrar do arco para cima. Em arcadas sustentadas, os movimentos dos dedos e da mão devem ser “passivos” (contrários à direção da arcada). No arco para baixo, na medida em que o *braço* começa o movimento para baixo, a mão e os dedos devem oferecer resistência: os *dedos* devem continuar o movimento para cima a partir do pulso. (Esse movimento passivo não ocorre em arcadas rápidas, nas quais os movimentos da mão e dos dedos são “ativos”, ou seja, movem-se na direção da arcada) (ROLLAND, 1974, p. 149, tradução nossa, grifos do autor).

Assim, para Rolland, a resistência “passiva” dos dedos e da mão é essencial à produção de arcadas sustentadas iguais e intensas. Observe-se que a “passividade” não é sinônimo de não-engajamento, uma vez que o autor estabelece direções conscientes a serem projetadas para possibilitar sua ocorrência¹⁸⁸.

Rf) Mudanças de corda:

São as etapas dessa ação:

1. Praticar mudanças de corda com movimentos calmos e redondos. Permitir que o braço antecipe a mudança, por meio de uma mudança sequencial, na qual o cotovelo se eleva para atingir uma

¹⁸⁷ Confira as partes dessa ação em ROLLAND, 1974, p. 149.

¹⁸⁸ Confira as partes dessa ação em ROLLAND, 1974, p. 150.

corda mais grave, e descende para atingir uma corda mais aguda. Em arcadas para baixo, permitir que os dedos puxem o arco, dobrando; em arcadas para cima, permitir que os dedos se estendam mais.

2. Tocar padrões de mudança de corda mais rápidos. Manter o ombro relaxado e permitir que a parte superior do braço “flutue” com facilidade de uma corda para outra. Permitir que movimentos sutis da mão e dos dedos contribuam para uma ação “bem lubrificada”. Não enrijecer a articulação do ombro, mas permitir que a parte superior do braço “flutue” com leveza de corda a corda, sempre uma fração de segundo antes do arco¹⁸⁹.

S) Vibrato:

Em seguida, Rolland trata do ensino do vibrato. O autor entende que problemas no vibrato se explicam por deficiências em técnicas motoras. Segundo explica,

[para realizar um bom vibrato] O executante deve ser capaz de realizar e de manter movimentos oscilatórios regulares no ponto de contato entre o dedo e a corda, enquanto o dedo pressiona e mantém a corda presa. Essa pressão não deve enrijecer as juntas dos dedos ou do pulso, o que tornaria o vibrato impossível ou trabalhoso (ROLLAND, 1974, p. 153).

Embora a causa última dos sons vibrados seja o movimento da ponta dos dedos sobre a corda, um vibrato eficiente exige a participação das forças motrizes de músculos da mão, do antebraço, da parte superior do braço, e até do ombro. Podem-se combinar os movimentos dessas partes de várias maneiras diferentes, contanto que resultem num som estético, produzido por padrões motores eficientes, com o menor esforço possível. Por apresentarem elementos interessantes para serem confrontados com o quadro teórico que está sendo construído nessa pesquisa, duas ações propostas por Rolland nesse tópico são reproduzidas a seguir:

¹⁸⁹ Cf. exemplos em ROLLAND, 1974, p. 151.

Sa) Estudos de relaxamento preparatórios:

Saa)

- O professor ou um colega deve apoiar a voluta do instrumento e balançar o braço esquerdo do aluno de um lado para o outro, tal como pode ser observado na FIGURA 9;



FIGURA 9 – PROFESSOR BALANÇANDO O BRAÇO DO ALUNO

FONTE: ROLLAND, 1974, p. 153.

- Soltar e balançar o braço esquerdo, enquanto a mão direita ajuda a sustentar o instrumento;
- Manter a mesma sensação de relaxamento na área do ombro ao tocar. Balançar o braço de um lado para outro onde houver pausas para liberar tensões.

A referida ação implica numa educação sensorial, fornecendo uma informação que deve ser armazenada e transferida para outras situações. Não

fornece, contudo, direções a serem projetadas consciente (o conceito será apresentado mais detalhadamente no Capítulo 3), embora pudesse incluí-las – apontar o cotovelo para o chão, por exemplo. Ressalta-se, contudo, que a ação proposta só pode ser pedagogicamente útil se incluir alguma inibição (princípio também apresentado no Capítulo 3), pois é justamente esse elemento que justificaria sua utilidade. Colocado de outra forma, se o aluno não inibir tensões excessivas que possam haver em seu ombro quando o professor pegar em sua mão, não ocorrerá nenhum aprendizado.

Sab) Segurando o instrumento, mover o pulso esquerdo para frente e para trás para eliminar a rigidez;

Conforme já exposto no início deste subcapítulo, um dos objetivos da proposta de Rolland é permitir que o aluno adquira liberdade de movimentos. O autor, contudo, frequentemente associa “liberdade de movimentos” com “relaxamento de movimentos”, ideias que não são sinônimas. Argumenta-se que qualquer movimentação pode ocorrer com ou sem rigidez (isto é, tensão e esforço desnecessários). A diferença apontada não é meramente conceitual, ela reflete diretamente na qualidade de engajamento do aluno ao realizar o exercício e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem resultante. Retornando à ação proposta, pode-se imaginar um violinista que, movendo o pulso para frente e para trás, não promova, a partir de seu engajamento, qualquer mudança no nível de tônus muscular que está empregando, e, a despeito disso, creia estar realizando para si algum tipo de benefício. Esse raciocínio é explorado em detalhe por Alcantara (1997), tal como se pode ler no Capítulo 3 desta dissertação.

Outras ações propostas por Rolland para educar os movimentos do vibrato incluem¹⁹⁰: bater levemente o polegar no braço do instrumento, movendo-o para frente e para trás, para cima e para baixo; bater de leve os dedos em várias posições do espelho, com movimentos oscilatórios¹⁹¹; praticar o vibrato de dedo¹⁹²,

¹⁹⁰ Cf. ROLLAND, 1974, p. 154-161. Vários procedimentos empregados pelo autor consistem em partir de um impulso inicial de movimento que, direcionado, dá origem, espontaneamente, ao padrão motor do vibrato desejado.

¹⁹¹ Rolland entende que essa ação é útil como preparação para o vibrato, pois, conforme explica, o ciclo compreendido por bater e levantar um dedo é similar ao ciclo oscilatório do vibrato.

de pulso¹⁹³; exercícios para incluir a participação do braço¹⁹⁴; exercícios para o que denomina “vibrato de intensidade”; exercícios para o desenvolvimento da flexibilidade do pulso e dos dedos; regulação do movimento do vibrato; regulação da amplitude do vibrato, entre outros.

T) Arcadas sustentadas:

Em seguida, Rolland aborda o aprendizado de arcadas sustentadas. Segundo informa o autor, é o domínio das arcadas sustentadas que permite ao instrumentista de cordas ser mais expressivo, com uma maior variação na dinâmica e na palheta timbrística. Esse domínio, por sua vez, é constituído pelo controle e pela inter-relação dos seguintes fatores:

- i. Ponto de contato da crina na corda;
- ii. Velocidade de arco;
- iii. Pressão do arco;

O autor explica a inter-relação desses fatores:

Numa boa produção de som, esses três fatores contribuintes são propriamente inter-relacionados; se qualquer um dos componentes for modificado, deve-se tomar o cuidado de ajustar um ou possivelmente dois dos outros fatores. Por exemplo, se *somente* a pressão do arco for aumentada, o som será sufocado. Se unicamente a velocidade de arco for aumentada, o som se tornará muito magro. Entretanto, se dois desses fatores forem aumentados em proporções corretas, resultará um crescendo, ou um som mais forte (ROLLAND, 1974, p. 164, tradução nossa, grifo do autor).

¹⁹² Segundo Rolland, esse tipo de vibrato só é eficiente em passagens musicais suaves.

¹⁹³ Rolland considera errôneo a nomenclatura vibrato de “pulso”, uma vez que é a mão que oscila a partir da articulação do pulso. Tal observação demonstra o cuidado com que o autor observou a fisiologia humana para elaborar suas ações.

¹⁹⁴ Rolland explica que, num braço equilibrado, os movimentos de recuo e de avanço que geram o vibrato são produzidos com um único impulso; a mão retorna à sua posição original por si só. Outro indicativo de que o braço está equilibrado ao executar o vibrato é a presença de um “rolar” sutil e involuntário da parte superior do braço, apoiando a oscilação da mão.

Sendo assim, os seguintes princípios devem ser observados no ensino das arcadas sustentadas:

- i. Arco reto (conduzir o arco num ângulo reto em relação à corda);
- ii. Distribuição uniforme do arco (manter a velocidade do arco constante);
- iii. Distribuição uniforme da pressão do arco no ponto de contato¹⁹⁵.
- iv. Manter a crina próxima ao cavalete e segurar o arco com firmeza;
- v. Realizar mudanças de corda e de arco mantendo a uniformidade do som;
- vi. Inclinar a crina ao tocar próximo do talão, mas mantê-la plana, de maneira geral, ao usar a metade superior, especialmente sobre as cordas graves.

Tal como já apresentado na subalínea “Bc”, Rolland atribui especial atenção aos movimentos de rotação do braço (parte superior) para, o acréscimo ou decréscimo de pressão no arco. O autor entende que, na medida em que uma arcada para cima se aproxima de seu fim, a arcada para baixo é antecipada por um abaixar sutil do cotovelo. Esse abaixar, por sua vez, “causa uma rotação da parte superior do braço no sentido horário, e alivia a pressão do arco durante a mudança de arco no talão” (ROLLAND, 1974, p. 164, tradução nossa). Confira a FIGURA 10, a seguir:

¹⁹⁵ Devido à diferença do peso do arco sobre a corda quando este está sendo conduzido no talão ou na ponta, o instrumentista é obrigado a aumentar a pressão nas arcadas para baixo, e diminuir nas arcadas para cima (ROLLAND, 1974).

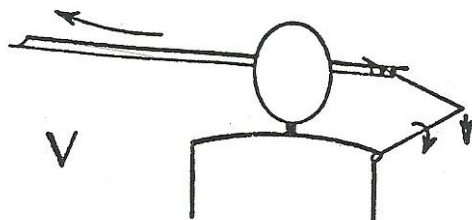


FIGURA 10 – MOVIMENTO DE ROTAÇÃO NO FIM DA ARCADA PARA CIMA

FONTE: ROLLAND, 1974

De forma análoga, quando o arco se aproxima do fim de uma arcada para baixo, o cotovelo se eleva levemente, antecipando a arcada para cima e contribuindo para a pressão necessária nessa região. Esse movimento causa uma rotação anti-horária da parte superior do braço (observe a FIGURA 11):

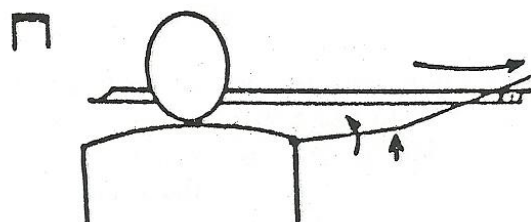


FIGURA 11 – MOVIMENTOS DE ROTAÇÃO AO FIM DE ARCADAS PARA BAIXO

FONTE: ROLLAND, 1974.

A respeito dos movimentos de rotação do braço (parte superior deste), direito, já mencionadas nas alíneas “Bc” e “F”, cabem algumas observações ao leitor. Rolland se expressa de modo a deixar entendido que tal movimento meramente acompanha a boa condução de arco, sem que o indivíduo precise se engajar ativamente ou conscientemente para que ocorra. Mais adiante, o autor explica que “os movimentos de rotação da parte superior do braço não são intencionais, mas resultam de movimentos do antebraço e da mão sob certas condições” (1974, p. 169, tradução nossa). Esses movimentos são, portanto, involuntários; “são *sinais* de uma correta sinergia de movimentos que ocorre naturalmente quando o braço e corpo estão relaxados” (*id.*, tradução nossa). Não obstante, a atenção especial que o autor confere à essa ação entra em conflito com

a atitude pedagógica defendida pelo autor na alínea “R”; a saber, o de concentrar sua abordagem nos movimentos ativos, isto é, que dependem mais diretamente da consciência. Salienta-se ainda que esse movimento não deve ser compreendido como fonte primária da pressão a ser aplicada sobre a vareta; uma função que cabe ao movimento rotativo anti-horário do antebraço (pronação), tal como apontado pelo próprio autor na alínea “Bc”. Tampouco se pode dizer que a ação “rotação do braço” seja a predominante no tocante à movimentação do braço inerente à condução do arco. Nesse sentido, ainda que não seja compreendida como um movimento isolado ou “menor”, a rotação do ombro está incluída no rol daqueles movimentos que não devem ser restringidos, “mas que devem ser encorajados a *ocorrerem* sem que se pense muito neles” (ROLLAND, 1974, p. 145, tradução nossa, grifo do autor).

Outra possibilidade a ser considerada é compreender os movimentos de rotação do braço ilustrados nas FIGURAS 10 e 11 como mais *direções*, compreendidas dentro do universo conceitual da Técnica Alexander¹⁹⁶, do que como movimentos propriamente ditos.

As ações¹⁹⁷ propostas para auxiliar no aprendizado das arcadas sustentadas incluem: exercícios para a aprendizagem de uma distribuição de arco proporcional ao tamanho das notas e à dinâmica; exercícios para aprendizagem do uso dos mecanismos de alavancagem do braço responsáveis pela impressão e liberação da pressão sobre o arco; rever da ação “empurrar e puxar o arco contra uma resistência”; conduzir o arco sobre a corda com grandes arcadas, sem encostar a crina na corda¹⁹⁸; prática da arcada *portato*¹⁹⁹; e prática de arcadas sustentadas em *legato*;

¹⁹⁶ O conceito é apresentado no Capítulo 3 desta dissertação.

¹⁹⁷ Cf. ROLLAND, 1974, p. 165-167.

¹⁹⁸ Rolland justifica a ação por promover firmeza na forma de segurar o arco e por sua utilidade ao desenvolver o controle do mesmo. A utilidade pedagógica de tal ação é contestável, pois a qualidade da tensão estática da mão (que Rolland entende como firmeza) e do antebraço necessários para sua realização não são necessários em nenhuma situação real de *performance*; ao contrário, devem ser evitados, posto que tendem, na verdade, a atrapalhar o controle do arco.

¹⁹⁹ O *portato*, em instrumentos de arco, diz respeito ao golpe de arco no qual duas ou mais notas são executadas na mesma direção do arco, sendo distinguidas uma(s) da(s) outra(s) por uma oscilação mais ou menos pronunciada na produção sonora.

U) *Détaché* e golpes de arco correlatos:

O próximo conteúdo abordado por Rolland em suas ações é o desenvolvimento dos movimentos que realizam o *détaché*. Segundo explica, o *détaché* é o golpe de arco mais comum na música para cordas. A despeito de sua nomenclatura, o arco não para entre as arcadas. Sua execução pode ser suave, em estilo *legato*, ou compreender variadas articulações que abrangem do *espressivo*²⁰⁰ a acentos enérgicos. A velocidade das arcadas *détaché* também pode variar; desde lentas até muito rápidas.

Rolland identifica as condições cinesiológicas críticas para o domínio do *détaché* como “um braço leve e sensivelmente equilibrado, no qual uma leve rotação involuntária da parte superior do braço ocorre em conjunto com outros movimentos do braço, pulso e dedos” (ROLLAND, 1974, p. 168, tradução nossa). O autor observa que, quando o braço direito está equilibrado, sua movimentação demonstra as seguintes características:

1. O braço se comporta como uma gangorra é equilibrada;
2. A mão e o cotovelo se movem em direções opostas;
3. O eixo imaginário do movimento atravessa o antebraço entre o cotovelo e o pulso;
4. A parte superior do braço realiza uma rotação mínima sobre seu próprio eixo, para dentro ou no sentido anti-horário (com o cotovelo subindo); para fora ou no sentido horário (como cotovelo descendo) (*id.*, tradução nossa).

O autor sugere que, para se atingir esse equilíbrio, se pense no cotovelo e na ponta do arco como pontas opostas de uma gangorra, cujo eixo de apoio é a corda.

Rolland constata que os instrumentistas de cordas não apresentam esses movimentos naturais com a frequência que se esperaria. Segundo argumenta, a natureza restritiva do estudo típico de cordas, que tende a controlar e a restringir os movimentos em planos rígidos, geralmente num tempo lento, são um motivo provável para essa constatação. Esse tipo de atitude, para o autor, não é favorável à liberdade e ao equilíbrio dos movimentos.

²⁰⁰ Optou-se por manter a grafia original em italiano desse termo apresentado por Rolland.

Especificamente ao *détaché*, Rolland cita as três principais falhas que causam problemas em sua execução:

- i. Rigidez na articulação do cotovelo, com a parte superior do braço demasiadamente ativa;
- ii. Rigidez na articulação do ombro, com o antebraço e mão sobrecarregados;
- iii. Rigidez nos dedos e no pulso.

O autor entende que, num bom *détaché*, o braço se move com leveza e equilíbrio. O braço e o antebraço se movem simultaneamente, em proporções que variam de acordo com a região e quantidade de arco utilizada. Na parte inferior do arco, o antebraço se move bem menos; no meio e na parte superior do arco, o antebraço se move muito mais, e o braço se move muito pouco. Não obstante, deve haver alguma movimentação em ambas as partes, em todos os momentos.

As ações propostas por Rolland para o aprendizado do *détaché*²⁰¹ incluem a exploração das variantes suave, acentuada e mais cantada dessa arcada. Rolland estabelece um paralelo dessa arcada com a produção da voz: no *détaché* suave, deve-se mudar o arco como se estivesse cantando vogais; no *détaché* acentuado, cada nota deve ser articulada como uma consoante média (do-do ou go-go); no *détaché* expressivo, cada nota deve ser articulada com uma consoante suave (lu-lu ou ma-ma).

Rolland aborda em seguida o *sautillé*, arcada derivada do *détaché*. O *sautillé*, bem como o *détaché* muito rápido, são compreendidos pelo autor como ações rápidas repetitivas. Assim, sua correta execução exige uma acentuação discreta ou mesmo imaginária, tanto para definir o ritmo quanto para impulsionar a ação periodicamente²⁰². No acento, o movimento para baixo produz o acento, e o movimento para cima atua como preparação. Entre as ações, a sensação é de inércia. Igualmente importante é a impressão de um cotovelo “flutuante”, indicativo

²⁰¹ Cf. ROLLAND, 1974, p. 170-171.

²⁰² Este enunciado está de acordo com o princípio do equilíbrio em movimentos repetidos, abordado anteriormente nesse mesmo subcapítulo.

de que o movimento está relaxado e coordenado. O autor determina que o *sautillé* é mais eficientemente executado entre o ponto de equilíbrio e o meio do arco, devido à elasticidade da vareta nessa área. Nessa área, o *détaché* tende naturalmente ao *sautillé*, a menos que se aplique pressão suficiente com o arco para evitar o pular do arco. Devido à elasticidade da vareta, as notas então se separam sutilmente, embora a crina não deixe a corda efetivamente. O executante não deve jogar o arco intencionalmente, mas *permitir* que este salte.

Para contemplar o aprendizado do *sautillé*, do *tremolo* e do *tremolo-staccato*, as ações propostas por Rolland incluem²⁰³ diversos exercícios para a exploração desses golpes de arco.

V) Ensino remedial:

No último capítulo do livro “*String Action in String Playing*”, Rolland aborda a questão do “ensino remedial”. Estando de acordo com o quadro teórico que tem sido formulado na presente pesquisa, o autor afirma que o mero tocar de um instrumento de cordas não leva a um crescimento ordenado das variadas técnicas inerentes à sua *performance*. Por esse motivo, o professor deve planejar o desenvolvimento de bons padrões de movimentos, prevenindo malformações, e remediando padrões de movimentos errôneos que já estão presentes.

Citando Flesch, Rolland afirma o progresso na *performance* do instrumentista depende, antes, da percepção e erradicação de falhas e fraquezas na *performance* de um indivíduo (entre as quais destaca os problemas relacionados à qualidade dos movimentos), e só secundariamente do aprendizado de novos materiais e repertórios. Rolland atribui o apelo da novidade e a relutância em lidar com problemas que não produzem resultados imediatos como elementos responsáveis por gerar resistência ao princípio enunciado por Flesch.

²⁰³ Por não apresentarem informações que contribuíssem diretamente para a discussão pretendida por esta pesquisa, optou-se por suprimir do presente subcapítulo os procedimentos das ações propostas. Também nessa seção Rolland propõe ações para o aprendizado de golpes de arco de efeito, incluindo o *sul ponticello*, *sul tasto*, e o *col legno*.

A revisão regular do repertório e de técnicas previamente estudadas, tal como propõe Suzuki (*apud* ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011), é outro aspecto negligenciado no estudo instrumental que Rolland considera importante para o progresso. O autor adverte, entretanto, que o exercício movimentos errôneos e ações descoordenadas reforça ainda mais as falhas; assim, a revisão deve ser realizada tendo por objetivo a habituação de ações e hábitos motores sadios.

Rolland entende que, embora tanto o aprendizado de desenvolvimento quanto o remedial dependam do estabelecimento de novas respostas motoras, o aprendizado remedial apresenta desafios maiores. Segundo explica, “enquanto no primeiro caso, os novos hábitos são construídos em solo virgem, o aprendizado remedial exige que as ações deficientes sejam primeiro identificadas, arrazoadas, e então substituídas por uma nova ação” (ROLLAND, 1974 p. 179, tradução nossa). A principal dificuldade enfrentada nesse processo, portanto, reside no fato de que o que parece correto e confiável ao executante é sua maneira habitual errônea de proceder, enquanto o padrão motor correto parece desajeitado e antinatural de início. Eventualmente, contudo, o aluno irá preferir os movimentos corretos, que são organicamente mais saudáveis. As concepções apresentadas até este ponto da alínea “V” permitem diálogos afinados com a proposta de Alexander, conforme se poderá observar na leitura do Capítulo 3 e na seção “Discussão” desta dissertação.

Rolland aponta ainda outra diferença entre o aprendizado de desenvolvimento e o remedial, relacionada à orientação de seus objetivos:

na primeira o objetivo é, em grande parte, externo (tocar uma música, produzir um bom som, memorizar a peça, etc.), enquanto o trabalho remedial é mais auto-orientado. (Para ter sucesso em meu objetivo devo sentir e executar essa ação dessa forma...) (*id.*, tradução nossa).

Assim, o sucesso do aprendizado remedial requer disposição do próprio indivíduo para sofrer e efetuar uma mudança. Nesse sentido, a tarefa principal do professor é fornecer “uma ideia clara do que é necessário para a melhora, e motivar o aluno, de modo a convencê-lo da necessidade das mudanças”²⁰⁴.

²⁰⁴ *Id.*, tradução nossa.

Além da maneira apresentada, Rolland apresenta outras duas formas de aprendizado remedial. Uma é efetuada através da “ideação” dos padrões motores desejáveis:

As ações corretas devem ser vividamente descritas e demonstradas pelo professor, e, depois, experimentadas pelo aluno, que deve ser direcionado a pensar nessas ações, imaginando-as vividamente sem as executar efetivamente. É surpreendente como o subconsciente e o senso cinestésico tende a organizar os componentes necessários a uma ação quando o objetivo é claro²⁰⁵ (ROLLAND, 1974, p. 180, tradução nossa).

Há, nesses procedimentos, paralelos claros com os princípios de “direção” “inibição” e “meios através dos quais”, enunciados por Alexander²⁰⁶, indicando que a prática da Técnica Alexander e o estudo instrumental são atividades análogas no tocante ao engajamento do indivíduo em seu processo de aprendizagem. A citação acima também apresenta semelhanças com o princípio de “imaginar mudanças”, que Hermann (apud FONTERRADA, 2008) atribui ao método Suzuki. Tal princípio foi apresentado no subcapítulo 2.2.6 desta dissertação.

Outro procedimento de aprendizagem remedial consiste em praticar ações simuladas similares, mas não exatamente iguais aos movimentos de execução propriamente ditos:

A repetição frequente desses movimentos desejáveis gera uma imagem e uma sensação vívidas do que se deseja. Gradualmente, a sensação do movimento correto pode ser adquirida, e eventualmente penetra na execução (*id.*, tradução nossa).

Essa abordagem é útil para o caso de alunos que, a despeito das admoestações do professor, não são capazes de contrariar seus reflexos condicionados, que, por sua vez, reativam as sinergias motoras falhas quando ele toca seu repertório. Assim, ao invés de insistir no problema, o aluno altera seus objetivos de tocar escalas, estudos, ou peças, para a execução de exercícios e jogos. É nesse sentido que Rolland advoga pela utilidade de várias das ações que

²⁰⁵ Esse método, entretanto, exige uma concentração mental disciplinada, razão pela qual é mais eficiente com alunos maduros (ROLLAND, 1974).

²⁰⁶ Confira o Capítulo 3 desta dissertação.

propõe. O autor entende que essas ações oportunizam o recebimento de informações sensoriais análogas às sensações cinestésicas presentes nos bons padrões de movimentos e na boa produção sonora. Assim, após um período de estudos sem o repertório, essas sensações se consolidam, e podem ser gradualmente incorporadas na execução do repertório. A argumentação de Rolland, nesse sentido, é paralela à exposição de Alexander dos princípios dos “meios através dos quais” e da “apreciação sensorial não-confiável”²⁰⁷.

A assistência manual, necessária e útil no ensino de desenvolvimento, é outro recurso pedagógico que Rolland considera particularmente importante no trabalho remedial. Segundo explica, um aluno que possui hábitos errôneos arraigados é frequentemente incapaz de executar movimentos corretos a despeito de sua força de vontade e da clareza das explicações do professor. Nesses casos, a assistência manual pode induzir o aluno a compreender e sentir o que é necessário de modo mais eficiente do que explicações racionais. Tal como já comentado no início deste subcapítulo, há, nesse aspecto da pedagogia de Rolland, um paralelo com a dinâmica de uma aula de Técnica Alexander, posto que a informação crítica para a aprendizagem do aluno é transmitida por canais cinestésicos, através das mãos do professor.

²⁰⁷ Confira o Capítulo 3 desta dissertação.

4 Capítulo 3 - A TÉCNICA ALEXANDER

Para enriquecer o diálogo a respeito das metodologias do estudo instrumental, e elaborar um quadro teórico possível para a aquisição da autonomia do instrumentista na aprendizagem que visa a *performance*, apresentam-se neste capítulo os conceitos e ferramentas metodológicas da Técnica Alexander.

Grandes nomes da música como Yehudi Menuhin, Julian Bream, James Galwayand, Sir Adrian Boult e Sir Colin Davis já recorreram a ela, e o reconhecimento de sua utilidade para o músico já garantiu seu ingresso em renomados centros de ensino musical como a Juilliard School of Performing Arts de Nova Iorque, a Royal College of Music de Londres, a Boston Conservatory of Music, e o Royal Conservatory of Music de Toronto (RICKOVER, 2013). A defesa de seu valor científico e educacional tem como seu maior expoente John Dewey, autor já explorado no Capítulo 1 dessa dissertação. Dewey estudou e praticou por vários anos a Técnica Alexander diretamente com seu formulador, F. M. Alexander, e escreveu prefácios para os livros de Alexander, nos quais defende contundentemente o valor científico e educacional de sua técnica. O filósofo afirmou ainda que devia a Alexander e ao irmão deste, A. R. Alexander, a forma concreta de suas “teorias sobre corpo-mente, sobre a coordenação entre os elementos do eu²⁰⁸ e da importância da ideia da inibição e do controle da ação intencional” (McCORMACK, 1958, *Abstract*, tradução nossa).

Numa época em que diversas panaceias²⁰⁹ entravam e saíam de voga com igual rapidez, Dewey compreendeu a dificuldade em se dar crédito à técnica desenvolvida por Alexander. Assim, propôs alguns questionamentos simples para discriminar os princípios educacionais subjacentes ao método educacional de Alexander de sistemas de retificação da postura, métodos de cura mental, psicológica ou mesmo espiritual, com os quais é comumente comparado e confundido:

²⁰⁸ Isto é, de si mesmo.

²⁰⁹ Panaceia – “[Do gr. *panákeia*, pelo lat. *panacea*.] **S. f.** 1. Remédio para todos os males”. (FERREIRA, 2004).

O sistema [proposto por Alexander] é primariamente “remediativo”, curativo, visando aliviar sofrimentos que já existem, ou é fundamentalmente preventivo por natureza? E, se for realmente preventivo e não meramente corretivo, é específico ou geral quanto ao seu escopo? Lida com a “mente” e o “corpo” como entidades separadas, ou lida com a unidade da individualidade do homem? Lida com alguma porção ou aspecto da “mente” e “corpo” ou com a reeducação do ser como um todo? Visa assegurar os resultados diretamente, tratando os sintomas, ou lida com as *causas* dos problemas apresentados de tal forma que quaisquer resultados benéficos assegurados sejam uma consequência natural, quase (se é que se pode dizer) como subprodutos de uma mudança fundamental nessas causas? A característica do esquema é educacional ou não-educacional? Se o princípio subjacente a ele afirma ser preventivo e construtivo, ele opera a partir de fora, armando algum dispositivo de segurança, ou opera a partir de dentro? É barato e fácil, ou demanda energias intelectuais e morais dos indivíduos em questão? (DEWEY In: ALEXANDER, 1946, p. xxiii, tradução nossa).

O encontro de Dewey com F. M. Alexander e seus ensinamentos ocorreu num período crítico da vida do primeiro. De 1915 a 1919, os novos movimentos da psicologia, em especial o behaviorismo de Watson, a nova psicologia social, e as questões éticas que se seguiram à Primeira Guerra Mundial levavam Dewey a repensar suas posições filosóficas.

Segundo McCormack (1958), as ideias de Alexander não são apenas identificáveis em Dewey, como nomeadas como fonte teórica para sua argumentação acerca de conceitos como “hábito”, “ação voluntária” e questões correlatas. McCormack identifica a influência de Alexander na maneira com que Dewey aborda muitos aspectos, entre os quais:

- a) A soberania do hábito nas ações diretas;
- b) A relação entre as sensações habituais e o conhecimento o pensamento;
- c) Relação mente-corpo como um contínuo no hábito orgânico;
- d) Discussão dos meios e fins na ação;
- e) Relação dos hábitos com o caráter e a natureza sócio-ética do último;
- f) O modo como a ciência e a civilização estão à mercê da sorte até que o “eu” seja corretamente compreendido e coordenado;

- g) O modo com que os significados e as ideias dependem de apreciações sensoriais corretas, bem como de inibições²¹⁰;
- h) A necessidade do homem operar no “plano do controle consciente”;
- i) O quanto a “busca de fins” em termos de “pensamento subconsciente” é falaciosa.

Para esse autor, ao prover uma técnica através da qual hábitos rígidos, impensados, pudessem ser postos sob um controle consciente, integrado e flexível, Alexander fornece a Dewey uma forma concreta de reajustar questões ambientais, físicas, sociais e até mesmo morais. McCormack identifica duas teses de Alexander que, se cientificamente confirmadas, teriam grande impacto no pensamento deweyano: a possibilidade de que todo o mundo civilizado esteja padecendo de uma ‘apreciação sensorial’ falha e enganosa, e a existência de um mecanismo integrador básico no homem que coordenaria naturalmente todas as atividades corporais²¹¹, tal como Alexander descobriu, descreveu e empregou em sua técnica. Segundo argumenta o autor:

Sensações e percepções são fatores integrantes da cognição e do julgamento, de forma que defeitos no primeiro implicam em defeitos correlatos no segundo. Além disso, se a conduta é moral e essencialmente social, então a sociedade civilizada está operando com defeitos sérios, que serão naturalmente perpetuados. Em alguns de seus escritos Dewey se inclina a apoiar a afirmação de Alexander de que, a não ser que o homem moderno retifique suas apreciações sensoriais e submeta suas ações ao controle consciente, a civilização não sobreviverá (retirado do *Abstract* da tese do autor, sem paginação, tradução nossa).

A partir de 1923, Dewey passa a insistir no valor científico da descoberta e do método de Alexander. Sua defesa é pela aplicação universal dos princípios de Alexander, que “tem uma relação com a educação análoga à relação desta com todas as outras atividades humanas” (DEWEY apud MCCORMACK, 1958, *Abstract*, tradução nossa). De forma mais específica, Dewey atenta, por exemplo, para a

²¹⁰ O termo será explicado em detalhe ainda nesse capítulo. Por ora, basta compreender que a “inibição”, na terminologia de Alexander, se refere à capacidade de não agir imediatamente conforme o primeiro impulso instintivo em qualquer ação.

²¹¹ O mecanismo em questão é o “Controle Primário” abordado mais adiante nesse mesmo capítulo.

impossibilidade de um cientista realizar uma observação direta (isto é, sensorial) confiável se sua própria apreciação sensorial não for confiável.

Levando em conta o contexto em que foi escrito (primeira metade do século XX), o entusiasmo com que Dewey defende a causa de Alexander é justificável através das consonâncias observadas entre as propostas educacionais dos dois autores. O conceito deweyano de aluno ativo no processo de aprendizagem, por exemplo, pode servir-se das admoestações de Alexander quanto à responsabilidade do próprio indivíduo por seu nível de bem-estar e eficiência, e, conseqüentemente, pela reeducação de seus hábitos. Conforme expõe Dewey,

Ninguém nega que nós mesmos entramos como agentes naquilo que tentamos e fazemos. Isso é um truísmo. Contudo, o engajamento mais difícil a que podemos nos propor diz respeito àquilo que é mais próximo de nós mesmos, ao que é mais constante e familiar. E esse elemento mais próximo é, precisamente, nós mesmos, nossos próprios hábitos e maneiras de fazer as coisas como agências no condicionamento do que tentamos e fazemos. (...) O único fator que pode ser atribuído como ferramenta primária no uso de todas essas ferramentas – a saber, nós mesmos – em outras palavras, nossa própria disposição psico-física, como condição básica de nosso emprego de todas as agências e energias, não foi sequer estudado como um instrumento central até hoje (*ibid.*, p. 10-11).

Dewey considera a educação “o único método seguro que a humanidade possui para dirigir sua própria conduta” (DEWEY In: ALEXANDER, 1992, p. 10), o que a caracteriza como uma ferramenta de engajamento. Assim, se o autor certifica que o método desenvolvido por Alexander “tem com a educação a mesma relação que esta tem com todas as outras atividades humanas” (*ibid.*, p. 10-11), e “contém a promessa e a potencialidade de uma nova orientação que se faz necessária em toda a educação” (DEWEY In: ALEXANDER, 1992, p. 11), é porque compreende que tal método possibilita ao indivíduo o engajamento sobre si mesmo. Justifica-se, por meio dos enunciados nesses três últimos parágrafos, a inserção dos conceitos da Técnica Alexander entre os elementos do quadro teórico que tem sido formulado nessa dissertação.

Dewey atesta ainda que a técnica desenvolvida por Alexander “satisfaz as demandas mais exigentes do método científico” (DEWEY In: ALEXANDER, 1946, p. xxiv). Os três fatores²¹² que distinguem a ciência de outras abordagens na produção

²¹² Cf. Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

de conhecimento – “objetividade”, “generalização”, e “explicação” ou “predição” – estão presentes na técnica desenvolvida por Alexander. Partindo de experimentações e observações de conexões relativamente grosseiras e superficiais de causa e efeito, Alexander gradativamente ampliou, verificou, e corrigiu todas as suas inferências, até encontrar as condições causais fundamentais e essenciais no uso que um indivíduo faz de si mesmo. Seus princípios não apenas podem ser observados em ação, desencadeando consequências definidas e verificáveis, como incitam à observação de novos materiais, numa série ininterrupta de novas descobertas e de aprendizado (DEWEY In: ALEXANDER, 1992).

Além de teóricos da área de educação, intelectuais das áreas médicas também externaram sua consideração sobre a Técnica de Alexander. O aspecto fisiológico de seu método foi endossado por seus patronos médicos, entre os quais figuram o fisiologista holandês Rudolph Magnus e biólogo americano George E. Coghill (McCORMACK, 1958).

Nikolaas Tinbergen, aluno de Alexander e Prêmio Nobel em Fisiologia/Medicina em 1973, também defendeu o valor da Técnica Alexander na formação do conhecimento científico. Metade de seu discurso proferido na ocasião do recebimento do referido prêmio foi dedicado ao método de observação do ser humano desenvolvido por Alexander, sobre o qual afirmou:

(...) esse método científico básico [a observação] ainda é menosprezado com demasiada frequência pelos que se deixam cegar pelo fascínio do aparato técnico. Um pouco mais de atenção ao corpo como um todo e à unidade corpo e mente poderia ampliar substancialmente o campo da pesquisa médica (TINBERGEN, 1979, In: ALEXANDER, 1992, p. 2).

Dewey atesta que as conclusões das pesquisas experimentais de Alexander não só estão em harmonia com o que os fisiologistas conhecem a respeito da estrutura muscular e nervosa, como possuem maior coerência pedagógica. Conforme explica:

O anatomista pode “conhecer” a função exata de cada músculo ou saber quais músculos atuam na execução de um determinado ato. Mas, se ele for incapaz de coordenar todas as estruturas musculares que participam, digamos, do ato de sentar-se ou de levantar-se dessa posição de um modo que propicie um desempenho ótimo e eficiente desse ato — se, em outras palavras, ele usar incorretamente a si mesmo —, como se poderá dizer que ele *conhece*, no sentido pleno e vital da palavra? (...) E quem tiver

vivenciado essa técnica *conhece* esse controle através de uma série de experiências próprias, O caráter genuinamente científico do ensino e das descobertas de Alexander pode, seguramente, fundamentar-se somente nesse fato (DEWEY In: ALEXANDER, 1992, p. 7, grifos do autor).

Assim, o pioneirismo de Alexander consiste na formulação do que Dewey denomina “fisiologia do organismo vivo” (*ibid.*, p. 6, grifo do autor), cujo objetivo é estudar o “funcionamento real do corpo, com o organismo em operação, e em operação sob as condições do cotidiano – levantar, sentar, andar, ficar parado, usar os braços, mãos, voz, ferramentas, instrumentos de todos os tipos” (*id.*).

Numa pesquisa experimental realizada com alunos de piano, Santiago (2004) observou que a Técnica Alexander exerceu uma influencia positiva direta sobre aspectos físicos e comportamentais dos alunos, e uma influência positiva indireta sobre suas *performances*. A autora propõe potenciais contribuições dos princípios dessa técnica à pedagogia do piano, visando oferecer uma abordagem mais holística ao ensino e aprendizado do piano, levando a melhores níveis de *performance* e melhorando a experiência do aprendizado das crianças.

Os princípios pedagógicos da Técnica Alexander podem, portanto, contribuir para aumentar a confiabilidade do processo de aprendizagem do estudo instrumental. Utilizados como ferramenta metodológica, seus conceitos fornecem diretrizes úteis para a objetivação dos processos de aquisição de habilidades técnicas necessárias para a *performance*. Como, para Alexander, um estágio de maior eficiência é atingido somente através de uma melhor coordenação psicofísica, e nunca em detrimento da saúde do organismo (ALEXANDER, 1946), o emprego de sua técnica no estudo instrumental assume, secundariamente, uma importância preventiva aos problemas de saúde típicos do músico.

4.1 F. M. ALEXANDER

Frederick Matthias Alexander (1869-1955) nasceu em Wunyard, no noroeste da Tasmânia, Austrália, em 1869. Aos vinte anos, mudou-se para Melbourne, onde se dedicou à prática e ao ensino da declamação, uma modalidade de atuação muito em voga em sua época. Sua carreira, entretanto, foi posta em risco por problemas

vocais – em particular, pela rouquidão no palco. Ao buscar auxílio médico, foi-lhe recomendado repousar o aparelho vocal o máximo possível antes de sua próxima performance. Esse tratamento garantiu o alívio temporário dos sintomas, mas não impediu que retornassem tão logo se pusesse a declamar. Ante o prospecto de uma cirurgia de eficiência duvidosa e possivelmente danosa, Alexander decidiu procurar em seu próprio comportamento a causa de seus problemas (MAISEL apud ALEXANDER; ALEXANDER, 1992; ALCANTARA, 1997).

Posto que a rouquidão se apresentasse somente quando declamava, Alexander iniciou um processo de cuidadosa observação experimental, com o auxílio de espelhos, através da qual procurou identificar diferenças em seu “uso” ao falar normalmente, e, em seguida, ao declamar. Mesmo após notar melhoras em sua voz, Alexander não interrompeu suas observações, mas permaneceu engajado nelas até o fim da vida, ampliando, verificando e corrigindo cada inferência por meio de experimentos adicionais, até abranger as relações entre “uso” e “funcionamento” de todo o organismo psicofísico.

Seus esforços resultaram na elaboração de uma “técnica” que, em sua forma definitiva, permite ao indivíduo não apenas superar suas ineficiências, mas obter o máximo de seu potencial por meio da atuação sobre si mesmo de modo educativo. Alexander passou então a ocupar-se do ensino e difusão de sua técnica, ensinando alunos e formando professores. Publicou ainda quatro livros, nos quais podem ser encontrados os relatos de suas observações e a argumentação dos princípios que defende: *Man's Supreme Inheritance* (1910), *Constructive Conscious Control of the Individual* (1923), *The Use of the Self* (1932) e *The Universal Constant in Living* (1941).

4.2 A TÉCNICA ALEXANDER E A AQUISIÇÃO DE DOMÍNIO TÉCNICO INSTRUMENTAL

Segundo expõe Alcantara²¹³ (1997), “a explicação mais gasta para os problemas do músico – e, de fato, de todo o resto da população – é o *stress*” (p. 7, tradução nossa). Segundo argumenta, o *stress* é entendido como um desgaste do corpo humano atribuído a demandas – emocionais ou físicas – que ultrapassam a pronta capacidade de um indivíduo. Para o autor, contudo, a causa do desgaste não está no *stress*, mas no *esforço excessivo*²¹⁴ – ou seja, não no estímulo, mas na qualidade da resposta que se dá a ele. Ante à constatação de que as capacidades de se enfrentar as demandas da vida são inadequadas, Alcantara entende que deve ocorrer um aumento das capacidades, e não uma diminuição das demandas que se sobrepõe a elas. Pelo mesmo raciocínio, o autor rejeita o argumento de que as demandas da profissão musical, e da vida civilizada moderna de modo geral, são antinaturais para o *design* humano.

Alcantara salienta a importância de se compreender corretamente as *causas* dos problemas do músico, pois, tal como na medicina, a eficiência do tratamento depende da exatidão da diagnose. Nesse sentido, o autor propõe a aplicação da técnica desenvolvida por F. M. Alexander. Segundo expõe, Alexander

compreendeu a natureza dos males humanos e propôs soluções eficientes, não paliativos ou agravantes a esses males (...) Ele [Alexander] pensava que estávamos errando tanto na diagnose quanto na terapia. Alexander encontrou a causa para nossos problemas não naquilo que é feito conosco, mas no que fazemos conosco mesmos. Ele viu que o problema não estava na estimulação da vida moderna, mas em nossa resposta a ela; não no *stress*, mas na tensão excessiva (ALCANTARA, 1997, p. 5, tradução nossa).

A tensão excessiva corresponde ao que Alexander denominava *mau uso de si mesmo*, cuja causa não seria o *design* humano, mas a *busca de fins*, e cuja

²¹³ Pedro de Alcantara é violoncelista, mestre em Música (*performance*) pela Yale School of Music e professor qualificado de Técnica Alexander desde 1986 (PEDRO DE ALCANTARA, 2013).

²¹⁴ No original, em inglês “*strain*”.

solução é a *inibição*. Por meio desse processo, Alcantara entende que Alexander oferece tanto a diagnose quanto o remédio para os problemas discutidos.

Nas alíneas a seguir, são apresentados os princípios da Técnica Alexander em detalhe:

a) Uso de si mesmo e indivisibilidade do organismo psicofísico:

Segundo explica Alcantara, Alexander não dividia o “eu” em corpo e mente, ou a mente em subconsciente e consciente. Em sua técnica, também não há distinção entre aquilo que é controlado e o controle em si; assim, a mente não controla o corpo (ou vice-versa), e o subconsciente não controla o consciente (ou vice versa). O “eu”, para Alexander, é algo “em uso”, que “funciona” e “reage”²¹⁵. Esse uso, por sua vez, não pode nunca ser um ato puramente físico, ou puramente mental; ao contrário, qualquer atividade sempre envolverá o “eu” como um todo. Decorrem daí três máximas:

1. A parte reflete o todo: o uso de uma parte reflete o uso de si mesmo como um todo, refletindo quem se é, e toda e qualquer atividade exige o engajamento do “eu” como um todo.
2. Cada parte do “eu” sempre participa, independentemente da situação: o termo “uso” não implica em atividade. A passividade de uma parte quando o todo realiza uma ação (não mover os braços quando se fala, por exemplo) é uma forma de uso. Tal como observa Alcantara, “Em todas as situações muitas partes *devem* desempenhar um papel passivo; isso é um elemento importante para a coordenação do ‘eu’ como um todo” (1997, p. 12, tradução nossa).
3. Cada parte está conectada às outras partes.

²¹⁵ Alcantara salienta que a Técnica Alexander não deve ser definida como um método de relaxamento físico, ou do uso do corpo (como entidade separada da mente), mas do “uso de si mesmo”.

Em suma, o “eu” não é compreendido de duas partes (corpo e mente), ou, ainda, três (corpo, mente e espírito), que funcionam em conjunto, mas por um todo tão unificado em seu funcionamento que não se pode conceber a existência de nenhuma de suas partes (corpo, mente, espírito) separadas do todo²¹⁶. O uso de si mesmo, por sua vez, consiste no modo como um indivíduo reage, com a inteireza de seu ser, em qualquer situação. Alcantara confere especial importância à assimilação desses conceitos, pois entende que, quando um indivíduo aceita ser inteiro e indivisível, é necessário “que se expresse em outros termos, pense diferentemente, estude, ensaie e toque diferentemente, e cure suas doenças diferentemente” (1997, p. 12, tradução nossa).

Alcantara adverte ainda que o termo “postura” não é sinônimo de uso, embora seja um de seus elementos. Dentro da concepção do organismo como um todo unitário e indivisível, a postura não pode ser compreendida como um posicionamento corporal, mas como uma *atitude*, que envolve não apenas o arranjo visível das partes do corpo, mas, também, sua relação inextrincável com um conjunto de atitudes, pensamentos, e sentimentos. Assim sendo, mesmo que um indivíduo encontrasse uma ‘posição correta’, “ela seria correta para ele apenas, e por um curto período de tempo” (*id.*, tradução nossa). Tal como ficará claro mais adiante, Alexander não defendia uma *postura* correta, mas uma *direção*²¹⁷ correta²¹⁸.

b) Relação entre uso e funcionamento:

Tal como já exposto, Alexander compreendia não haver diferença entre “a coisa controlada e o controle em si” (*ibid.*, p. 16, tradução nossa). Assim, o uso que um indivíduo faz de si mesmo afeta o seu funcionamento, e, para melhorar seu funcionamento, ele deve modificar seu uso.

²¹⁶ Segundo afirma Alcantara, “quando você *é* um, *trabalha* como um, e não pode examinar, mudar, ou controlar uma de suas partes separadamente do todo” (1997, p. 12, tradução nossa, grifos do autor).

²¹⁷ O conceito da *direção* será exposto logo adiante nesse mesmo subcapítulo.

²¹⁸ A respeito da falácia da busca da postura fixa na *performance* do piano, Neuhaus (apud Alcantara) afirma: “Eu defendo que a melhor posição para a mão no teclado é uma que possa ser alterada com o máximo de facilidade e velocidade” (1997, p. 14, tradução nossa). Para Alcantara, o mesmo se aplica a posições da mão no instrumento e a posições corporais ou à postura.

Para Alcantara, a compreensão do conceito exposto acima tem uma implicação importante na pedagogia da *performance* musical; a saber, que, para obter um resultado sonoro específico, não é possível agir diretamente sobre o funcionamento do “eu”; ao contrário, o único sujeito possível para o engajamento do músico, nesse caso, consiste no uso que ele faz de si mesmo.

c) Busca de fins:

A “busca de fins” é entendida tanto como um conceito quanto como um procedimento (ALCANTARA, 1997). O fenômeno da “busca de fins” está presente sempre que um indivíduo, ao deparar-se com um estímulo, procura obter seus fins diretamente, desconsiderando os melhores meios através dos quais o fim poderia ser atingido. Resulta daí a causa última do mau uso. A “busca de fins”, é entendida por Alcantara como o mais prevalente dos hábitos, de cuja manifestação, em si ou nos outros, a maior parte das pessoas não está consciente²¹⁹.

d) O princípio dos “meios através dos quais”:

O princípio dos “meios através dos quais” da Técnica Alexander corresponde à antítese do princípio da “busca de fins”. Esse princípio implica na criação e uso dos melhores meios possíveis para que se atinja determinado fim (*ibid.*) Para Jones (apud ALCANTARA, 1997),

A aplicação do princípio dos “meios através dos quais” envolve a percepção das condições presentes, a consideração racional de suas causas, inibição das respostas habituais de “busca de fins” a essas condições, e uma execução conscientemente guiada da série de passos indiretos necessários para obter um fim (p. 20, tradução nossa).

Alcantara complementa que esse princípio se aplica a todas as situações, incluindo “diagnose e solução de problemas, estudo, ensaio, e *performance*,

²¹⁹ O autor explica que, numa aula de Técnica Alexander, o professor auxilia o aluno a perceber sua “busca de fins” em ações simples do cotidiano, como sentar, ficar em pé, andar, falar, usar os braços, e assim por diante. Na medida em que percebe as várias instâncias da “busca de fins”, o aluno passa a perceber a ‘busca de fins’ *em si*, até compreender que este hábito pode contaminar tudo o que se faz.

execução de ações simples ou aperfeiçoamento de habilidades complexas” (ALCANTARA, 1997, p. 21, tradução nossa).

e) Relação entre uso e hábito:

Alcantara explica que, sendo o “eu” uma unidade indivisível, o uso de cada parte afeta o uso do todo. O modo como se usa uma parte do corpo, por sua vez, constitui um hábito, isto é, “uma reação familiar a um dado estímulo” (1997, p. 21, tradução nossa). Quanto ao hábito, este é definido por Alexander como “a manifestação de uma constante”; constante essa que compreende a influência do uso sobre o funcionamento. O diagrama a seguir ilustra as relações entre esses elementos:

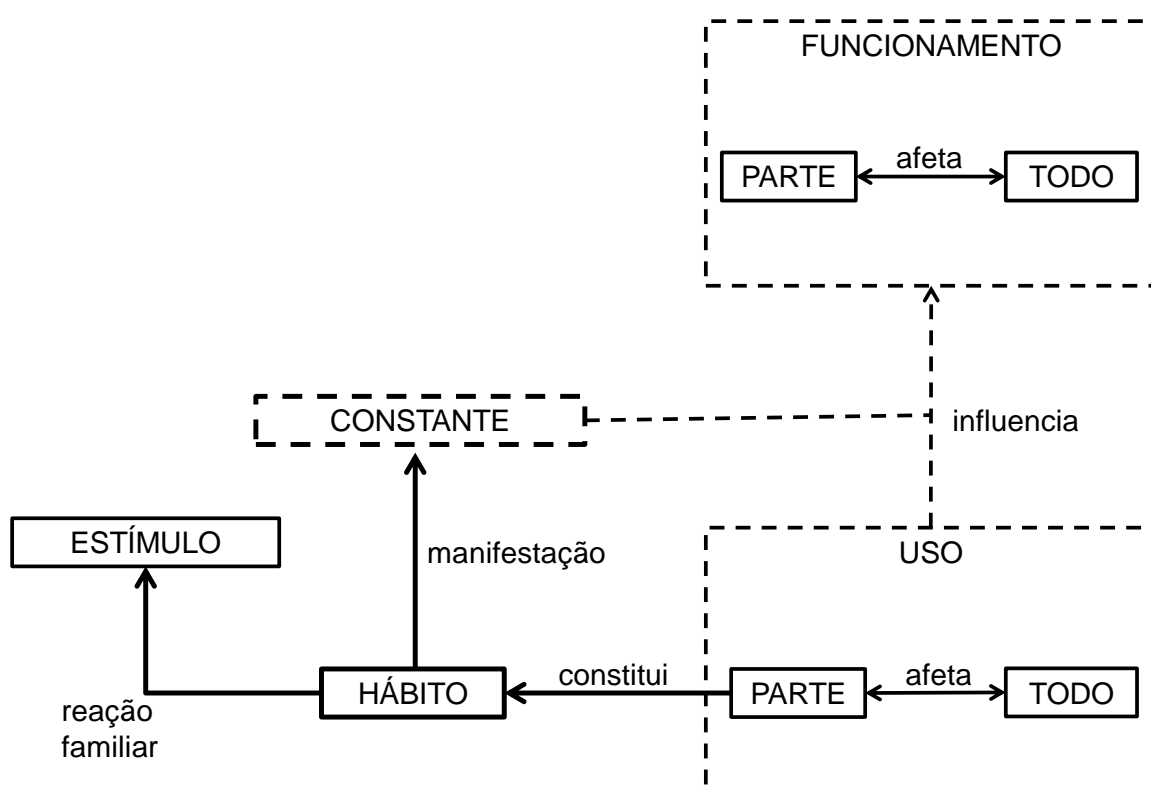


DIAGRAMA 14 – RELAÇÃO ENTRE ESTÍMULO, HÁBITO, USO E FUNCIONAMENTO

FONTE: O AUTOR, COM BASE EM ALCANTARA, 1997

Para Alcantara uma consequência prática das relações expostas consiste no fato de que, “sendo a influência do uso sobre o funcionamento uma constante, a mudança no uso causa uma mudança *indireta* inevitável em hábitos (uma manifestação dessa constante)” (1997, p. 21, tradução nossa, grifo do autor). Assim, o autor entende que, de acordo com a visão de Alexander, ao invés de controlar um hábito (por exemplo, o uso do pulso esquerdo na *performance* do piano) diretamente, o que consistiria numa “busca de fins”, deve-se trabalhar no uso que se faz de si mesmo. Nesse sentido, a Técnica Alexander não cura doenças; “visa mudar a influência constante do uso sobre o funcionamento, modificando, assim, todas as manifestações dessa constante” (*ibid.*, p. 24, tradução nossa).

f) O Controle Primário:

Tal como informa Alcantara, o mecanismo do Controle Primário, governa o funcionamento do uso do “eu” como um todo. Esse mecanismo, descoberto por Alexander, refere-se ao relacionamento entre cabeça e pescoço, e da cabeça e do pescoço com as costas. Segundo afirma Coghill²²⁰, a função locomotora dos vertebrados envolve dois padrões: “um padrão total que estabelece a marcha, e padrões parciais (reflexos) que agem em referência à superfície na qual a locomoção ocorre” (apud ALCANTARA, 1997, p. 25-26, tradução nossa). Esses reflexos, por sua vez,

podem estar, e naturalmente estão, em harmonia com o padrão total, de modo a facilitar o mecanismo do padrão total (marcha), ou então, pela força do hábito, tornam-se mais ou menos antagônicos a ele. Nesse caso, eles são responsáveis pela ineficiência da locomoção (*ibid.*, p. 26, tradução nossa).

Alcantara explica que o Controle Primário corresponde ao “mecanismo do padrão total” mencionado por Coghill. Assim,

o padrão total (hereditário e inato, nas palavras de Coghill) deve ser precedente a todos os padrões parciais (individualmente cultivados). Em

²²⁰ O biólogo George Coghill desenvolveu um estudo sobre o desenvolvimento da locomoção, e escreveu uma introdução para um dos livros de Alexander (ALCANTARA, 1997).

outras palavras, cada ação localizada – a atividade dos membros, mãos e dedos, e dos lábios, língua e mandíbula – devem ser executados em harmonia com a coordenação entre cabeça, pescoço e costas (ALCANTARA, 1997, p. 26, tradução nossa).

Segundo explica Coghill (apud ALCANTARA, 1997), ao aliviar o conflito entre o padrão total e os mecanismos reflexos individualmente cultivados, a técnica desenvolvida por Alexander “conserva as energias do sistema nervoso, e, assim, corrige não apenas dificuldades posturais, mas também muitas outras condições patológicas que não são comumente reconhecidas como posturais” (p. 26, tradução nossa). O motivo pelo qual o Controle Primário é capaz de influenciar na coordenação do indivíduo como um todo é explicado no trecho abaixo reproduzido:

Estamos continuamente tendendo a perder nosso equilíbrio, escorregando, deslizando, caindo – e nos recuperando. Alguns músculos são particularmente bem posicionados de modo a serem esticados e puxados por qualquer movimento do corpo: são os músculos do pescoço que seguram o crânio firmemente no topo da espinha. Eles são bem equipados com fusos²²¹. Quando a cabeça se move sobre o pescoço, alguns desses músculos se alongam obrigatoriamente, estimulando os fusos. A estimulação é então transmitida da maneira usual pelo cordão [espinal]. Contudo, dentro do cordão esses impulsos não são retransmitidos apenas para os neurônios motores inferiores do mesmo nível, que os transmitem para os músculos do pescoço, mas também para os músculos de muitas outras partes do corpo: o efeito é causar uma contração suficiente para trazer o corpo novamente para a posição ereta. Esses reflexos do pescoço são muito importantes de fato para auxiliar na recuperação de nosso equilíbrio²²² (HOGG apud ALCANTARA, 1997, p. 28, tradução nossa).

Alcantara discute ainda as características do Controle Primário a partir de quatro tópicos:

fa) Naturalidade e artificialidade:

Na visão de Alexander, o controle não é algo que possa ser superimposto ao organismo, pois, tal como mencionado anteriormente, Alexander não fazia distinção entre “a coisa controlada” e o controle em si. Essa concepção exclui a possibilidade de um controle mecânico-manipulativo da reação humana. Alexander compreendia o

²²¹ Os fusos são proprioceptores responsáveis pelo envio de estímulos para os terminais nervosos (HOGG apud ALCANTARA, 1997).

²²² Alcantara salienta, entretanto, que o conhecimento teórico do funcionamento do Controle Primário não é uma pré-condição para que o indivíduo o opere eficientemente.

controle como o resultado de um processo, não um meio para obter o resultado; um plano a ser atingido, não como um método para obtê-lo. O controle é, em suma, “o resultado final do processo de eliminar falhas existentes” (ALCANTARA, 1997, p. 35, tradução nossa). Uma aula de Alexander é capaz de demonstrar que tentativas de aprimorar movimentos “controlando-os” produzem movimentos com qualidades antinaturais e artificiais. Tal como afirma Alcantara,

Para que os seus movimentos se tornem verdadeiramente naturais, você deve desistir de qualquer controle que você tem sobre eles. A própria *ideia* do controle é um empecilho para a mudança do seu uso²²³ (*id.*, tradução nossa).

Nesse sentido, O Controle Primário não é algo a ser adquirido, pois, sendo compreendido como um relacionamento da cabeça com o pescoço, e da cabeça e do pescoço com as costas, já está presente em todos os indivíduos. Mesmo o bom uso do Controle Primário, embora possa ser adquirido, desenvolvido e refinado, não pode ser compreendido como algo artificialmente sobreposto ao organismo. Antes, é algo natural (isto é, de acordo com as leis da natureza), podendo ser observado em crianças saudáveis, adultos bem coordenados, bem como em animais domésticos e selvagens.

fb) Unidade do “eu”:

Ao tomar consciência do próprio Controle Primário, um indivíduo passa a pensar, reagir e comportar-se de modo diferente. O uso do Controle Primário não é, portanto, uma operação do “corpo” independente da “mente”.

fc) Posicionamento da cabeça:

Usar bem o Controle Primário não é sinônimo de manter a cabeça numa posição correta. Tal como exposto anteriormente, o Controle Primário compreende a *relação* entre cabeça e pescoço, e da cabeça e do pescoço com as costas. Essa relação, por sua vez, “implica num equilíbrio dinâmico, num relacionamento em constante mudança no qual a fixidez não tem lugar” (ALCANTARA, 1997, p. 28,

²²³ Esse fenômeno se justifica pela noção de “apreciação sensorial enganosa”, discutido mais adiante.

tradução nossa). Assim, em cada ação executada, devem ocorrer ajustes constantes no Controle Primário.

fd) Não-fazer:

O bom uso do Controle Primário “não envolve o mesmo tipo de atos musculares necessários para levantar um objeto ou abrir uma porta” (ALCANTARA, 1997, p. 31, tradução nossa). Para obtê-lo, é necessário interromper a contração da cabeça contra o pescoço, e prevenir que a mesma recorra. A atitude necessária, portanto, não compreende procurar “fazer a coisa certa”, mas “parar de fazer a coisa errada”²²⁴.

g) Relação entre Controle Primário e funcionamento:

Tal como observa Alexander (apud ALCANTARA, 1997), não é possível controlar o funcionamento de órgãos, sistemas ou reflexos diretamente, mas, por meio do emprego consciente do Controle Primário de seu uso, é possível comandar os meios através dos quais seu funcionamento pode, geralmente, ser controlado indiretamente. Uma vez que o indivíduo aprende a dirigir seu Controle Primário de modo a melhorar o uso dos mecanismos por todo o organismo, “pode-se deixar que os resultados desse ‘condicionamento’ tomem sua própria forma com segurança” (ALEXANDER apud ALCANTARA, 1997, p. 33, tradução nossa). Isso porque, na concepção de Alexander, os defeitos são subprodutos do emprego inadequado do Controle Primário.

Segundo explica Alcantara, sendo o hábito uma manifestação de uma constante, basta eliminar as condições que permitem a existência de um hábito para extingui-lo. Assim, por meio da mudança no uso de si mesmo, o hábito, enquanto manifestação do uso de si mesmo, “deve necessariamente mudar ou desaparecer, mesmo sem que se aja diretamente sobre o hábito em si” (*ibid.* p. 33, tradução nossa). Dentro dos conceitos enunciados por Coghill, isso significa que, uma vez

²²⁴ Para Alcantara, a abordagem da manipulação manual realizada por um professor de Alexander hábil é o modo mais eficaz para educar o aluno a restabelecer a boa coordenação e uso de seu Controle Primário.

condicionado o “padrão total”, os “padrões parciais” irão, por si próprios, reagir harmonicamente a este.

Compreende-se, assim, que processo de mudança comportamental proposto na Técnica Alexander implica na alteração do uso, e não do funcionamento, e na alteração do uso por meios indiretos, através da modificação do uso do Controle Primário.

A partir do que foi exposto até o momento nesse subcapítulo, Alcantara estabelece as seguintes linhas-guia para a resolução de problemas, tanto de ordem “física”, “mental”, “técnica” ou “musical”:

- A primeira coisa a se ter em mente ao se resolver qualquer problema deve ser a mudança no uso do Controle Primário, ou, mais precisamente, *prevenir a interferência* com suas operações naturais.
- No melhor dos casos, cada procedimento ou exercício seguido deveria *aprimorar* as operações naturais do Controle Primário. De fato, esse deveria ser o objetivo último de qualquer exercício.
- No pior dos casos, nenhum procedimento ou exercício deve jamais *requerer o mau uso* do Controle Primário. Se um exercício não aprimora o uso do Controle Primário, ao menos não deve prejudicá-lo. (ALCANTARA, 1997, p. 34, tradução nossa, grifos do autor).

h) Influência da “apreciação sensorial não-confiável”²²⁵ e do hábito sobre os julgamentos do que é “certo” ou “errado” no uso de si mesmo:

Segundo explica Alcantara, além dos cinco sentidos há outro mecanismo sensorial para a apreensão do mundo sensível. Esse mecanismo é denominado “propriocepção”, e concerne todas as percepções advindas da atividade muscular, incluindo orientação espacial, posição relativa das partes do corpo, movimento do tronco e dos membros, a aferição do esforço e da tensão, a percepção da fadiga, e o equilíbrio estático e dinâmico²²⁶.

Para esse autor, a propriocepção é o sentido mais vital de todos. Segundo argumenta, embora os músicos prezem pela importância da audição, a surdez absoluta não impede o fazer musical. Sem a propriocepção, contudo, “o corpo se

²²⁵ No original em inglês, “*faulty sensory awareness*”.

²²⁶ Sacks (apud ALCANTARA, 1997) observa que, embora a noção de um “sentido muscular” remonte à época vitoriana, a propriocepção só foi propriamente definida na década de 1890.

torna, por assim dizer, cego e surdo a si mesmo – e (...) deixa de ‘possuir’ a si próprio, a sentir a si mesmo como tal” (SACKS apud ALCANTARA, 1997, p. 41, tradução nossa).

Embora a propriocepção ocorra de forma inconsciente e automática (*ibid.*), Coghill (apud ALEXANDER, 1997) atesta que Alexander demonstrou não apenas ser possível trazer o sistema proprioceptivo ao nível do controle consciente, como também educá-lo para levar até os centros motores “o estímulo responsável para a atividade muscular que acarreta no modo de funcionamento (uso) do mecanismo da postura correta” (*ibid.*, p. 41, tradução nossa). Alcantara sumariza as contribuições de Alexander para a educação sensorial em quatro tópicos, listados a seguir:

(1) compreensão de que sua concepção de movimento, ação, de você mesmo, e dos outros – sua concepção da vida – é inteiramente dependente da percepção sensorial; (2) destacar a importância da propriocepção em relação ao uso total de si mesmo; (3) perceber a ubiquidade da percepção sensorial; e (4) desenvolver um método para trazer a propriocepção à esfera da direção e do controle conscientes e confiáveis. (ALCANTARA, 1997, p. 41, tradução nossa).

Segundo observa Santiago (2004), nos escritos de Alexander, os termos “sentimento” ou “senso de sentimento” são utilizados como sinônimos de apreciação sensorial, o “sensorial” englobando tanto as sensações orgânicas quanto as cinestésicas²²⁷. A autora explica que, quando a apreciação sensorial de um indivíduo se torna falha ou não-confiável, este reage aos estímulos de modos inapropriados. Numa compreensão mais ampla, a não-confiabilidade das impressões sensoriais é responsável por interpretações falhas e ilusórias das experiências de vida de si e dos outros, gerando conclusões falsas e julgamentos errôneos, especialmente no tocante à execução de atividades comuns ou aos motivos por trás dos comportamentos de si e dos outros. Para Alexander, são essas tendências, em conjunto com reações precipitadas e impensadas decorrentes da “busca de fins” que

²²⁷ A autora define “cinestesia” como o sentido que fornece informações qualitativas a respeito do organismo, “bem como do modo com que o mecanismo muscular está sendo utilizado, envolvendo a sensibilização da tensão, esforço, peso, leveza, movimentação, fadiga, posição, descanso e deslocamento”. Barlow (apud SANTIAGO, 2004) também inclui como “cinestesia” o padrão habitual de apreciação sensorial responsável por proporcionar segurança ou desconfiança no desempenho de atividades. O mesmo termo é empregado nos diagramas de Hellebrandt reproduzidos no subcapítulo 3.4 desta dissertação.

impedem o sucesso nas tentativas de se operar mudanças em si mesmo, bem como de controlar as próprias reações (SANTIAGO, 2004).

Alexander explica que, devido à capacidade do homem de adaptar-se às mais diversas condições, “tanto boas quanto más, tanto em relação a si mesmo quanto ao ambiente, uma vez acostumado a tais condições, elas lhes parecem corretas e naturais” (apud ALCANTARA, 1997, p. 205, tradução nossa). Essa constatação, somada ao fato de que “nossas concepções mentais de como fazer algo e as sensações que temos ao fazê-lo nunca estão separados” (ALCANTARA, 1997, p. 203, tradução nossa) faz com que o conceito “naturalidade” esteja mais associado às sensações que acompanham o agir habitual do que com aquilo que “está de acordo com a natureza”, ou “baseado num senso inerente de certo e errado” (WEBSTER’S *apud* ALCANTARA, p. 204, tradução nossa). A reeducação do mau uso habitual de si mesmo, portanto, não é possível a menos que indivíduo suspenda os julgamentos baseados na apreciação sensorial, e aceite os sentimentos de desconforto e insegurança instintivos que acompanham a decisão de agir contrariamente a um hábito (SANTIAGO, 2004; ALCANTARA, 1997, ALEXANDER, 1946).

Alcantara aponta quatro possíveis causas para a distorção da percepção sensorial:

- i. A mente tem uma tendência inata para procurar o estímulo da novidade, e relegar o estímulo habitual e familiar a um plano de fundo;
- ii. Os sentidos podem ser amortecidos devido ao superuso ou à subutilização;
- iii. Os sentidos podem ter defeitos de nascença, ou que foram adquiridos devido a doenças ou acidentes;
- iv. Os sentidos se tornam não-confiáveis devido ao mau uso de si mesmo. Segundo explica o autor, “quanto mais livre uma parte do corpo estiver, mais capaz ela será de sentir corretamente o que está fazendo” (p. 42, tradução nossa). Quando um indivíduo usa mal a si mesmo, algumas partes do corpo contraem demais, enquanto outras não recebem o tônus necessário. O indivíduo, então, sofre como um todo. O Controle Primário é afetado, e, junto com ele, o pescoço e seus muitos

proprioceptores, que registram um *feedback* distorcido. O mau uso, portanto, sempre causa uma distorção na percepção sensorial. É essa instância que a Técnica Alexander pretende restaurar, através da reeducação do uso do organismo psicofísico.

i) Inibição:

A “inibição”, para Alcantara, constitui o ponto central da Técnica Alexander. Segundo define o autor, “Inibir é não consentir com uma reação habitual que causa um mau uso, total ou parcial, do ‘eu’” (p. 47, tradução nossa). Sua aplicação eficiente, contudo, não é direcionada diretamente sobre o mau uso, mas à motivação de agir que causa o mau uso, ou seja, à “busca de fins”. Nesse sentido, o autor afirma que “A inibição não é, simplesmente, a suspensão temporária de uma atividade; é a suspensão do próprio desejo de agir” (*ibid.*, p. 53, tradução nossa), ou seja, é anterior à própria ação. Não obstante, Alexander compreendia haver uma relação tão próxima entre a maneira com que um indivíduo usa a si mesmo, e o modo como reage, de um lado, e as condições de funcionamento, de outro, que o controle de um dependeria do controle do outro. Desse modo, a inibição do mau uso do Controle Primário teria um efeito muito próximo à inibição de desejos, anseios e motivações que são estopim da interferência; ou, colocado de outra forma, ao inibir a interferência com o Controle Primário, o indivíduo inibe também a “busca de fins”.

Embora a inibição implique em deixar de se fazer algo, esse “não-fazer” é, em si, um tipo de atividade. Tal como esclarece Sherrington (*apud* ALCANTARA, 1997), o “não-agir” implica em tanta atividade quanto o agir, pois a inibição é equivalente à excitação no tocante à atividade nervosa. O conceito, entretanto, não tem qualquer relação com a ideia de “relaxamento” que, segundo McDonald (*apud* ALCANTARA, 1997) pode compreender um padrão de camuflagem para o indivíduo que “não quer enfrentar os perigos e os desafios da vida, nem ser previsto” (p. 51, tradução nossa). Para esse autor, não há problemas no *fazer*, contanto que se *faça corretamente*. Em suma, “não-fazer” significa, simplesmente, não fazer qualquer coisa que não seja correta e desejável (ALCANTARA, 1997).

Para Alexander (apud ALCANTARA, 1997), a inibição deveria ser, sempre, “o primeiro passo na sequencia de eventos que antecede a atividade” (p. 51, tradução nossa). Ela deveria, portanto, preparar a execução de toda e qualquer atividade, como uma forma de “*esvaziar os caminhos* do fluxo automático de mensagens habituais que estão à margem da consciência” (*ibid.*, p. 50, tradução nossa, grifo do autor). Tal como expõe Alcantara, “A Técnica Alexander se afasta do senso comum (...) quando afirma que a inibição do mau uso do Controle Primário (...) deve ser seu pensamento mais importante em tudo o que você fizer” (ALCANTARA, 1997, p. 57, tradução nossa). A inibição da interferência com o Controle Primário previne um padrão geral de mau uso, posto que esse mecanismo estabelece a coordenação do “eu” como um todo. Consequentemente, cada aspecto do uso e do funcionamento do “eu” – incluindo as habilidades de *performance* musical - tende a melhorar.

Alcantara salienta ainda que a inibição deve ser mantida enquanto o indivíduo executa a ação, de modo a impedir a perturbação do bom uso por reações habituais prejudiciais. Ela precisa, portanto, ser um processo contínuo, uma vez que a estimulação do indivíduo também é contínua, e está constantemente desencadeando reações habituais a serem inibidas. O autor observa também que, sendo a inibição o “oposto neurológico” da excitação, o organismo está sempre num estado misto, no qual alguns mecanismos são inibidos e outros são excitados. A inibição, portanto, é uma habilidade inata do ser humano²²⁸, e, como tal, já está continuamente presente em suas atividades, ainda que de modo inconsciente e, via de regra, ineficientemente. Nesse sentido, a Técnica Alexander meramente “torna consciente, seletivo e eficiente o que já ocorre inconscientemente e mais ou menos ao acaso na vida cotidiana²²⁹” (ALCANTARA, 1997, p. 54, tradução nossa).

²²⁸ Alexander, através da simples observação, constatou que a inibição está naturalmente presente na natureza. Pode ser observada, por exemplo no animal predador “que inibe o desejo de saltar prematuramente, e controla para um fim deliberado sua vontade de obter gratificação instantânea do apetite natural” (ALEXANDER apud ALCANTARA, 1997, p. 54, tradução nossa). No homem, entretanto, essa habilidade tem suas possibilidades expandidas, devido à possibilidade de ser utilizada conscientemente.

²²⁹ O autor desta dissertação reflete que as características comportamentais que diferenciam os seres humanos dos animais parecem prover, justamente, da inibição consciente de se obter fins imediatos. Esse mecanismo parece ser fundamental para garantir as condições basilares para a vida em sociedade.

Partindo dessa compreensão, o autor desta dissertação defende que a inibição é uma extensão do engajamento do indivíduo, que compreende o engajar-se em não agir.

j) Direção:

Alexander desenvolveu as “direções” como recursos que lhe permitiam alterar o equilíbrio entre inibição e excitação de acordo com sua vontade, aumentando sua autopercepção e melhorando o uso de si mesmo (ALCANTARA, 1997). Alexander define uma “direção” como o “processo envolvido na projeção de mensagens do cérebro para os mecanismos e na condução da energia necessária para o uso desses mecanismos” (apud ALCANTARA, 1997, p. 62, tradução nossa). De forma semelhante, Alcantara estabelece que as direções alexandrianas são mensagens do cérebro que são conduzidas através dos nervos até os músculos. “Direcionar” é, portanto, uma forma de pensamento, embora a experiência compreendida seja mais ampla; nela estão conectados um comando mental, uma realidade física tangível e um *feedback* sensorial (ALCANTARA 1997).

Alcantara salienta que o conceito de “direção” não é sinônimo de controlar e manipular o “corpo”; antes, é um ato abrangente que engloba pensamento, sensação, movimento, conhecimento, percepção e conscientização, e que, sobretudo, compreende um ato da vontade do indivíduo. Não pode, portanto, ser traduzida como atividade muscular, “mas como uma energização que precede e acompanha a atividade muscular comum” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa), mesmo porque a orientação verbal que acompanha uma direção não visa a *execução* correta de um movimento, mas, ao contrário, pretende lembrá-lo de *parar de usar* mal o mecanismo em questão.

Para diferenciar claramente os conceitos de “posição” e “movimento muscular” das “direções”, Alcantara propõe que se compreenda as direções como tendências. Essas tendências podem ser mantidas independentemente da direção do movimento, ou de um posicionamento específico, tal como uma atração magnética entre um metal e um ímã: embora não se movimentem, cada partícula do metal se orienta em direção ao ímã. A movimentação do ímã junto com o metal não perturba a orientação das partículas, ainda que ambos sejam movidos na direção

oposta dessa orientação (McDONALD apud ALCANTARA, 1997). Uma direção é, portanto, subsumível a qualquer movimento muscular ou posicionamento²³⁰.

Numa aula de Alexander o professor utiliza a manipulação manual ao mesmo tempo em que verbaliza as várias direções. No decorrer da aprendizagem, o aluno passa a associar as experiências e as sensações obtidas com os respectivos comandos verbais. Esses comandos passam então a ser compreendidos como um “índice mnemônico” para as respectivas experiências associadas a cada um deles. O processo, entretanto, não é o mesmo do condicionamento clássico, pois as reações do indivíduo constituem uma escolha sua, e não um reflexo automático. Ao contrário, tal como já exposto, os comandos diretivos tem como objetivo quebrar uma reação automática (ALCANTARA, 1997).

Uma direção alexandriana é composta pela interação de elementos distintos de um modo determinado. Alcantara sistematiza esses elementos nas categorias “ação” (e.g. deixar, permitir, apontar, soltar), “parte corporal” (e.g. cabeça, pescoço, costas, joelhos, ou qualquer outra parte do corpo) e orientação espacial (e.g. para cima, para baixo, para trás, para frente, se afastando de), ou, alternativamente, um estado muscular (e.g. livre, largo, firme). Entre as inúmeras combinações possíveis desses elementos, Alcantara destaca as direções denominadas “primárias”, que previnem o mau uso do Controle Primário. Essas são compreendidas por “deixar o pescoço solto; deixar a cabeça ir para frente e para cima; deixar as costas alongarem e alargarem; *todos juntos, um após o outro*”²³¹ (*ibid.* p. 61, tradução nossa).

As direções não se limitam, contudo, a partes específicas do organismo. Algumas instruções diretivas são dirigidas ao organismo como um todo, sobretudo “quando a atitude geral do aluno o impede de integrar suas direções num todo

²³⁰ A Técnica Alexander não trata de posições corporais específicas. Entretanto, segundo Alcantara, pode-se compreender que ela se preocupa com as direções inerentes a cada posição. Nesse sentido, “Qualquer posição (...) é ‘certa’, se a relação das direções inerentes a essa posição for correta, e ‘errada’ no caso contrário” (ALCANTARA, 1997, p. 66, tradução nossa).

²³¹ A respeito da direção “deixar a cabeça ir para frente e para cima”, McDonald (apud ALCANTARA, 1997) esclarece que “para frente” compreende “o desbloqueio da cabeça na articulação atlanto-occipital [entre o crânio e a coluna], evitando comprimi-la e puxá-la para trás da maneira costumeira”, e “para cima” corresponde a “uma pequena extensão da espinha, que é obtida em decorrência desse destravamento” (p. 61, tradução nossa). Apesar desse esclarecimento, Alcantara (*ibid.*) ressalta ser impossível aprender a direcionar-se a partir de instruções escritas.

harmonioso” (ALCANTARA, 1997, p. 64, tradução nossa). “Ouvir”, “respirar”, “não hesitar”, “não interferir²³²” e “confiar nas mãos do professor” são exemplos de direções globais.

4.3 DISCUSSÃO DE CONCEITOS, MÉTODOS E OBJETIVOS DA PRÁTICA (OU ESTUDO) INSTRUMENTAL À LUZ DA TÉCNICA ALEXANDER

A partir dos princípios da Técnica Alexander expostos, Alcantara (1997) discute alguns conceitos relacionados ao estudo instrumental, no tocante à qualidade de engajamento do indivíduo. A discussão desses conceitos é apresentada a seguir com o objetivo de responder à pergunta norteadora desta pesquisa, a saber: “como a utilização da Técnica Alexander pode contribuir para a aquisição da autonomia do estudante de instrumento violino/viola?” As informações reunidas permitirão realizar uma discussão (seção “Discussão”) abrangente sobre o tema que permeia esta dissertação: o estudo individual do instrumentista como forma de engajamento fundamental para o aprimoramento de sua *performance*.

a) Alternativa à formula “pensar, tocar, julgar”:

Em qualquer situação em que um ato específico é executado, o esquema comumente seguido é o do “pensar, tocar, julgar”. Para Alcantara, esse esquema também domina a metodologia do estudo instrumental de modo geral. Mantel (apud ALCANTARA, 1997) detalha as etapas desse esquema:

1. Concebemos um objetivo. Essa concepção pode ser determinada visualmente ou acusticamente, ou pode derivar da nossa memória de movimentos;

²³² Ou seja, não controlar o movimento; estar disponível à experiência que o professor está tentando proporcionar.

2. O cérebro manda impulsos nervosos aos músculos pelas vias nervosas. (...) cada impulso motor consiste de uma série de impulsos únicos que se movem como pontos. A frequência dos impulsos e o número de fibras musculares envolvidas determinam a amplitude e a força do movimento, respectivamente;
3. Um segundo sistema de vias nervosas comunica o sucesso ou a falha para o cérebro, i. e., se o objetivo foi atingido (*feedback*). Em reposta, o cérebro envia os impulsos corretores. Seu sucesso ou falha também é comunicado ao cérebro. Devemos imaginar esse circuito como uma atividade ininterrupta. (MANTEL *apud* ALCANTARA, 1997, p. 36, tradução nossa).

Alexander, entretanto, propõe o seguinte esquema:

1. Concepção do movimento requerido;
2. Inibição das ideias errôneas pré-concebidas que sugerem subconscientemente o modo com que o movimento ou a série de movimentos deve ser executada;
3. As ordens mentais novas e conscientes porão em movimento o mecanismo muscular essencial para a execução correta da ação;
4. Os movimentos (contrações e expansões) dos músculos irão executar as ordens mentais. (apud ALCANTARA, 1997, p. 36-37, tradução nossa).

Alcantara resume esse esquema como “concepção, inibição, direção e ação”, e o aplica ao fazer musical como “pensar, livrar-se dos pensamentos errados, pensar novamente, e tocar”. O autor destaca que o esquema de Alexander, em

relação ao de Mantel, possui dois fatores distintos, a “inibição” e a “direção”²³³. Segundo explica, “se a orientação consciente é um plano a ser atingido, a inibição e a direção compreendem, juntas, o método de obtê-lo” (ALCANTARA, 1997, p. 37, tradução nossa).

O autor desta dissertação ressalta que o primeiro esquema (apresentado por Mantel) resume a metodologia de construção de conhecimento do instrumentista apresentada até este ponto desta dissertação. O segundo esquema (elaborado por Alexander e citado por Alcantara) corresponde aos processos metodológicos da Técnica Alexander que podem contribuir para o estudo instrumental, de modo a complementar o quadro teórico reunido até este ponto desta pesquisa.

b) Concepção e experiência:

Tal como mencionado na alínea anterior, Alcantara estabelece que, idealmente, a corrente de eventos que leva à execução de uma ação muscular deve incluir as fases “concepção”, “inibição”, “direção” e “ação”. Para modelar a concepção, o fator mais importante seria a experiência²³⁴, ou seja, “a memória acumulada das muitas vezes que um gesto foi realizado”. A percepção sensorial, por sua vez, seria o elemento responsável por formar uma concepção a partir de uma experiência. Segundo explica o autor, cada vez que um instrumentista toca uma frase musical, recebe impressões cinestésicas e aurais de sua própria *performance*. A despeito das impressões lhe agradarem ou não, é sobre essas informações que o instrumentista forma a concepção de como deseja tocar a frase; concepção essa que irá moldar sua próxima tentativa. Assim, “a experiência modela a concepção, e a concepção modela a experiência” (*id.*, tradução nossa).

O autor desta dissertação retoma aqui o conceito das *frentes de ação* (concepção e execução) do estudo instrumental, proposto no subcapítulo 3.3 para direcionar racional e objetivamente o engajamento no estudo instrumental. A partir

²³³ Segundo Alcantara (*ibid.*), Alexander desconsidera o *feedback* por considerá-lo não-confiável, de acordo com sua noção de “apreciação sensorial enganosa”.

²³⁴ Outro fator importante para a formação da concepção citado pelo autor é a imitação, discutido mais adiante (ALCANTARA, 1997).

do que foi exposto no parágrafo anterior, nota-se que Alcantara (*ibid.*) inclui na frente “concepção” não apenas “as estruturas cognitivas que permeiam as diferentes modalidades correspondem aos esquemas interpretativos do indivíduo, à dimensão que chamamos de compreensão musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 22-23), mas também impressões cinestésicas e aurais de sua própria *performance*, num processo retroativo resumido pelo ESQUEMA 1 apresentado no Capítulo 2 desta dissertação.

Alcantara adverte, entretanto, que o processo descrito no primeiro parágrafo desta alínea constitui um ciclo vicioso, no qual não se consegue executar um ato corretamente enquanto não se teve a experiência prévia, e não se pode ter essa experiência de executá-lo de outra forma que não o executando corretamente. Para o autor, esse ciclo é perpetuado devido à apreciação sensorial defeituosa. No trecho reproduzido a seguir, é exposta a dimensão das implicações desse processo no ensino instrumental:

Cada vez que um professor de música (ou preparador vocal, ou regente) pede que um aluno faça alguma coisa, o aluno *interpreta* as instruções do professor de acordo com sua percepção sensorial defeituosa habitual, *executa* as instruções já distorcidas com seu mau uso habitual, e *julga* os resultados de sua *performance* através da sua apreciação sensorial defeituosa (ALCANTARA, 1997, p. 43, tradução nossa, grifos do autor).

A dificuldade em se quebrar esse círculo também se explica através da noção da apreciação sensorial defeituosa. Tal como expõe Alcantara, uma mudança no uso que se faz de si mesmo implica em novas experiências e sensações, e essas, por não serem familiares, dão a impressão de estarem erradas²³⁵, de modo que o indivíduo resiste a elas. Alexander, contudo, descobriu que, por meio do toque e da manipulação manual, conseguia encorajar seus alunos a manter os “meios através dos quais” corretos, ainda que dessem a sensação de estarem errados²³⁶. Dessa forma, o professor de Técnica Alexander proporciona ao aluno uma nova experiência, não contaminada por preconceitos ou pela memória de tentativas

²³⁵ Segundo Alexander, “As pessoas não irão fazer o que dá a sensação de estar errado quando estão tentando estar certas” (apud Alcantara, 1997, p. 44, tradução nossa).

²³⁶ Alcantara adverte, contudo, que a qualidade e eficiência do toque a que se refere somente pode ser proporcionado por um professor de Técnica Alexander qualificado, posto que exige um extenso treinamento para refinar o uso das mãos.

anteriores. Além disso, a melhora no uso, proporcionada pela nova experiência, “causa uma melhora automática e indireta na apreciação sensorial” (*ibid.*, p. 44, tradução nossa). Por meio desse processo, o aluno não apenas supera suas ideias de certo e errado, mas também se torna mais capaz de medir o certo e o errado objetivamente.

Para Alcantara, a apreciação sensorial não-confiável é um dos fatores que explica a dificuldade da jornada de um músico *performer*. Segundo afirma, “A apreciação sensorial é uma força tão poderosa que estudar sozinho pode ser realmente prejudicial” (p. 161, tradução nossa). Devido a ela, “o músico de coordenação mediana não tem uma ideia precisa do que está fazendo, e passa muito de seu tempo adquirindo e cultivando inadvertidamente maus hábitos, tanto com o instrumento quanto sem ele” (*id.*, tradução nossa).

Também devido ao fenômeno da apreciação sensorial não-confiável, Alcantara explica que o professor de instrumento pode não conseguir produzir melhoras num aluno meramente apontando seus erros, pois este não irá necessariamente senti-los dispondo unicamente da informação verbal. Pela relação entre concepção e experiência exposta anteriormente, pode ser igualmente inútil instruí-lo a agir corretamente, pois o aluno “provavelmente não estará disposto, ou não será capaz de fazer algo de que não possui concepção” (*ibid.*, p. 45, tradução nossa). O autor afirma que, nesses casos, o procedimento mais eficiente a ser empregado consiste em proporcionar ao aluno uma experiência de bom uso que contraste com o seu agir habitual. A eficiência desse procedimento não se justifica apenas pela melhora imediata da percepção sensorial decorrente do melhor uso de si mesmo, mas também pelo fato da nova experiência ser rica em novas sensações – conforme já exposto, a mente tende a se ater a novos estímulos, o que desperta a capacidade do aluno para comparar e a discernir²³⁷.

²³⁷ Alcantara (*ibid.*) cita três fases do desenvolvimento da apreciação sensorial através da Técnica Alexander. Num primeiro momento, o aluno percebe seu mau uso retroativamente – por exemplo, percebendo que seus ombros estavam levantados após o contato com as mãos do professor encorajar seu direcionamento para baixo e para fora). Posteriormente, o aluno percebe o mau uso em tempo real – como quando, no exemplo anterior o professor posiciona as mãos sobre os ombros já bem direcionados, e solicita ao aluno executar qualquer outra ação, e o aluno percebe que seus ombros começam a contrair. Finalmente, o aluno percebe a tendência para um mau uso habitual – nesse caso, o professor posiciona as mãos nos ombros do aluno, e este percebe um desejo de levantar os ombros na medida em que se prepara para uma ação.

c) Relaxamento e tensão:

Partindo da ideia de um organismo psicofísico que é usado como um todo indivisível, Alcantara aponta dois mal-entendidos no que toca a necessidade de relaxamento na *performance* musical. O primeiro consiste em imaginar a existência de um “relaxamento corporal” independentemente do funcionamento da mente. Em segundo lugar, o autor discute a real necessidade de relaxamento, uma vez que “A atenção necessária para garantir uma *performance* bem ordenada e organizada (...) exclui tanto a inércia física quanto espiritual” (NEUHAUS apud ALCANTARA, p 15, tradução nossa). Segundo argumenta o autor, a aparente ausência de esforço de grandes intérpretes não é a causa da proficiência desses indivíduos em seus instrumentos, mas uma consequência da mesma. O “relaxamento”, portanto, não é um fim a ser buscado em si próprio. Quanto à “tensão”, Alcantara argumenta que o termo adquiriu uma conotação negativa inadvertidamente. Segundo explica, o que se deve evitar é a “tensão excessiva, ou, mais precisamente, o *tipo* errado de tensão e a *quantidade* errada da mesma, nos *lugares* errados, por um *período de tempo* inadequado” (*id.*, tradução nossa). Assim sendo, a causa da tensão errada é, frequentemente, a falta de tensão correta, isto é, necessária. Nesses casos, “é infrutífero tentar relaxar essas tensões erradas diretamente; a solução consiste em criar as tensões corretas, permitindo que o relaxamento venha por si só” (*id.*, tradução nossa). Em suma, o bom uso não é sinônimo nem de posições corporais, como já foi enunciado anteriormente; nem tampouco é um método de relaxamento; o bom uso de si mesmo implica no emprego de tensão, empregada corretamente – tanto quanto a seu tipo, quanto a sua quantidade, posicionamento e duração.

d) Concentração:

Alcantara (*ibid.*) afirma que a palavra “concentração” tem sofrido uma deturpação de seu significado original. Segundo explica McDonald (apud ALCANTARA, 1997), o que originalmente expressava “relacionar um conjunto de fatores circundantes a um ponto central” (p. 69, tradução nossa) passou a significar “a separação de um ponto de seu entorno” (*id.*, tradução nossa). Já Alcantara compreende que o uso contemporâneo do termo não subentende apenas a

separação de fatores, mas sua completa eliminação. Tal significado de “concentração” é antagônica à boa coordenação, definida pelo autor como “a integração harmônica de tantos fatores quanto forem requeridos para qualquer situação” (p. 69, tradução nossa). Nesse âmbito, o autor defende que a utilidade da Técnica Alexander consiste em ensinar o aluno a introduzir certos pensamentos (direções) a todas as suas atividades, incluindo a *performance* musical, no caso dos músicos.

Alcantara argumenta que, se a melhor maneira de afetar um processo é trabalhar nos meios que afetam os resultados desse processo (ALEXANDER apud ALCANTARA, 1997), o “concentrar-se” na atividade crítica em questão (incluindo a *performance* musical) em detrimento das direções primárias só pode piorar a qualidade do desempenho final. O autor salienta também a utilidade da direção para discernir os comandos automáticos que contribuem para a *performance* daqueles que são prejudiciais a ela. Alcantara também rejeita a utilidade da “concentração” nas próprias direções, posto que a “concentração” é contrária ao tipo de coordenação do “eu” como um todo que se busca numa aula de Alexander. Direcionar o uso, segundo explica, significa simplesmente prestar atenção aos meios necessários para a obtenção de um fim. Nesse sentido, “Dizer que prestar atenção aos meios torna mais difícil atingir um fim é um absurdo patente” (ALCANTARA, 1997, p. 56, tradução nossa).

O autor desta dissertação, entretanto, discorda da posição de Alcantara no tocante à impossibilidade de um indivíduo negligenciar as direções primárias e, ainda assim, obter um bom desempenho final. Tal concepção desconsidera a habilidade natural dos seres humanos de realizar adaptações compensatórias. Não obstante, argumenta-se que a compreensão do estudo instrumental como o aprimoramento do uso de si mesmo aplicado ao fazer musical do instrumentista²³⁸ constitui um meio objeto para evitar o desperdício de energia, tempo e recursos empregados no aprimoramento de sua *performance*, bem como potenciais riscos à sua saúde. Adverte-se, também, que um direcionamento mais instintivo é demasiadamente idiossincrático para ser ensinado, ou seja, não é pedagogicamente seguro. Propõe-se, assim, a compreensão alternativa de que um indivíduo tem

²³⁸ Tal compreensão é defendida por Alcantara, sendo exposta adiante na alínea “f”.

melhores chances de obter um bom desempenho final quando se engaja no aprimoramento do uso de si mesmo.

e) Força de vontade:

Partindo de enunciados de Alexander, Alcantara contesta a ideia de que, ante a um fracasso, deve-se tentar novamente, com mais “força de vontade” até obter sucesso:

A “força de vontade” exercida por um aluno cujo uso de si mesmo [é] mau direcionado será exercida na direção errada (...). Não é o grau de “vontade” ou de “esforço”, mas o modo como a energia é direcionada que irá tornar a “vontade” ou o “esforço” eficiente (ALEXANDER apud ALCANTARA, 1997, p. 73, tradução nossa).

Conforme explica Alexander, devido ao fenômeno da percepção sensorial defeituosa, o indivíduo tende a *sentir* como corretos os meios que lhe são habituais, ainda que sejam ineficientes para obter o fim desejado, e como incorretos os que são novos, ainda que sejam eficientes para obter esse mesmo fim. Assim, enquanto o indivíduo priorizar as *sensações* sobre as direções conscientemente determinadas para escolher quais “meios através dos quais” devem ser empregados para a execução de uma ação, sua “força de vontade” irá reforçar os mesmos “meios através dos quais” o levaram ao fracasso inicial²³⁹.

f) Técnica:

Alcantara entende a prática instrumental como um processo de resolução de problemas, cuja eficiência depende da correta diagnose dos problemas a serem resolvidos. O autor propõe a aplicação dos princípios da Técnica Alexander nesse processo, tendo em vista a compreensão peculiar de seu formulador a respeito da

²³⁹ O processo descrito é um exemplo da “busca de fins”. Tal como se lê em Alexander (1992, 1946), a reversão desse processo exige a passagem do controle (direcionamento) instintivo – dependente das sensações associadas a reações habituais para determinar os “meios através dos quais” – para o controle consciente – capaz de determinar racionalmente os melhores “meios através dos quais”, independentemente das sensações envolvidas.

diagnose e do tratamento de diversos problemas que afetam a eficiência humana. Segundo explica,

embora entendesse que cada problema tivesse sua própria causa e suas próprias soluções, ele [Alexander] também observou que todos os problemas partilham uma característica fundamental comum. Eles não passam de sintomas do mau uso de si mesmo, e da percepção sensorial defeituosa associada a ele. Essa observação tem implicações profundas sobre os objetivos (o “o quê”) e os métodos (o “como”) da prática diária do músico (ALCANTARA, 1997, p. 178, tradução nossa).

Partindo dos princípios da Técnica Alexander, Alcantara estabelece que, numa instância basilar,

O objetivo do estudo diário deve ser cultivar o melhor uso de si mesmo possível numa base geral, e aplicá-lo concorrentemente numa base específica, à *performance* instrumental, ao canto, ou à regência”. (...) Em outras palavras, trabalhar o *viver corretamente* deve preceder o trabalhar no *tocar corretamente*. O objetivo da prática diária deveria ser tornar você uma pessoa melhor, por meio do uso de si mesmo como um todo. Como consequência você se tornará um músico melhor, o que, por sua vez, o tornará um *performer* melhor (*ibid.*, p. 196, tradução nossa).

Colocado dessa forma, o estudo instrumental não pode se afastar de um ensino liberal; ensino liberal este compreendido como “a educação do indivíduo como um todo”. O estudo instrumental, assim, é compreendido menos como uma atividade excepcional ao ser humano, e mais como uma atividade superposta a um processo educacional amplo que pode ser subsumido a qualquer atividade humana: o aprimoramento do uso de si mesmo. Tal como afirmava Alexander,

Desde que adiramos em tudo o que fazemos ao princípio da inibição consciente da interferência com o Controle Primário, nossas atividades cotidianas comuns podem se transformar num meio constante de desenvolvimento psicofísico em seu sentido mais completo (apud ALCANTARA, 1997, p. 196).

Dentro desse processo educacional mais amplo, a técnica instrumental – seja ela boa, ruim, ou indiferente – é compreendida como uma manifestação do uso de si mesmo; uma consequência da coordenação, não sua causa. Tal como atestam Husler e Rodd-Marling a respeito do canto: “todas as qualidades necessárias ao canto já existem nele [no “órgão do canto”]. (...) nada pode liberar essas qualidades exceto o funcionamento adequado do órgão em si” (apud ALCANTARA, 1997, p. 272,

tradução nossa). Nesse sentido, Alcantara (1997) propõe uma compreensão da “técnica” não como algo adquirido ou sobreposto ao uso de si mesmo, mas como *uso de si mesmo aplicado*. Assim, “O uso de si mesmo, aplicado à *performance* do violino, constitui a ‘técnica do violino’, aplicado ao canto, constitui a ‘técnica vocal’” (*ibid.*, p. 175, tradução nossa).

Alcantara entende ainda que, sendo a “técnica” uma forma de uso de si mesmo, uma “boa técnica” deve não apenas servir às vontades do compositor e ao propósito da música em si, mas constituir o elo entre *concepção* e *percepção* (*ibid.*). O autor explica:

Você concebe algo em seu ouvido mental; você realiza essa concepção, você acessa os resultados objetivamente, para verificar se você, de fato, tocou o que pretendia, do modo como pretendia. Liberdade técnica, então, é sinônimo de bom uso de si mesmo. pois é o bom uso que permite suas percepções sensoriais sejam precisas (*id.*, tradução nossa)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Alcantara contesta a definição comum de “técnica” como “os meios físicos de realizar a concepção musical do indivíduo” (ALCANTARA, 1997, p. 171, tradução nossa). Segundo explica, essa definição implica na separação conceitual entre “mente” e “corpo”, uma separação que, embora se preste a fins analíticos, não corresponde ao funcionamento natural do organismo humano. Uma definição – e, conseqüentemente, uma compreensão – mais correta de “técnica”, para o autor, compreende “os *meios psicofísicos* para realizar uma concepção musical” (1997, p. 171, tradução nossa). O autor observa ainda que, ao definir “técnica” como os meios “físicos” para realizar uma concepção, arrisca-se nivelar o trabalho técnico da prática diária com “treinar o corpo”, ou seja, com um treino “invariavelmente mecânico, repetitivo, e desprovido de reflexão ou atenção” (*id.*, tradução nossa). Seu argumento é o de que a aquisição ou refinamento da técnica não compreende um “treinamento do corpo”, mas um “treinamento do cérebro”, “ou, mais precisamente, das *conexões* que existem entre o cérebro e os músculos por meio dos nervos” (*ibid.*, p. 172, tradução nossa).

Alcantara contesta ainda a definição de “técnica” como “os meios físicos de realizar a concepção musical do indivíduo” por não aceitar a separação entre a técnica e o próprio conteúdo musical. Tal como expõe Neuhaus: “Eu frequentemente digo aos meus alunos que a palavra ‘técnica’ vem da palavra grega ‘techne’, que

significa ‘arte’. (...) O objetivo já é uma indicação dos meios de obtê-lo” (apud ALCANTARA, 1997, p. 174, tradução nossa).

“Técnica”, para Alcantara, é sinônimo de *direcionar*. Nesse sentido, o autor contesta a definição de técnica violinística enunciada por Galamian²⁴⁰, para o qual “Técnica é a habilidade de dirigir [ou ordenar] mentalmente e de executar fisicamente todos os movimentos da *performance* das mãos, braços e dedos” (apud ALCANTARA, 1997, p. 121, tradução nossa). Alcantara observa que os músicos – sobretudo pianistas, instrumentistas de corda e regentes) – gastam grande parte de seu tempo de estudo examinando e exercitando os membros superiores. Embora o autor considere esse fato razoável tendo em vista a natureza das demandas do fazer musical, adverte que os esforços direcionados para melhorar a eficiência dos membros superiores arriscam diminuir essa mesma eficiência, caso os outros aspectos do uso de si mesmo sejam negligenciados.

A respeito da definição de técnica violinística de Galamian, Alcantara argumenta ainda que a concepção de “direcionar mentalmente” e “executar fisicamente” é algo redundante, pois seria contraditório conceber um instrumentista que fosse hábil em executar fisicamente, mas medíocre em direcionar mentalmente. À luz dos princípios enunciados nesse subcapítulo, o autor entende que ambos os aspectos estão compreendidos na “direção” de Alexander, que integra pensamento e ação.

g) Princípios posturais e excesso de tensão:

A partir dos princípios enunciados por Alexander, Alcantara discute a relação entre o uso do organismo e “princípios posturais” para a *performance* de um instrumento. O autor utiliza outra citação de Galamian para basear sua discussão:

Por mais importante que sejam os elementos individuais da técnica do violino, ainda mais importante é a compreensão de sua interdependência num relacionamento natural e orgânico. Se, por exemplo, o arco é segurado de determinada maneira, o funcionamento dos dedos, mão, pulso e braço irão se encaixar num certo padrão orgânico. Se a pega do arco é

²⁴⁰ Ivan (Alexander) Galamian (1903-1981) foi um violinista e professor americano de origem iraniana. Lecionou no Curtis Institute e na Julliard School. Sua abordagem racional e analítica foi útil para alunos como Perlman, Zukerman, Laredo e Zukovsky (ENCICLOPÉDIA Grove de música, 1994).

modificada, deve-se permitir que todas as outras partes da mão e do braço encontrem um ajuste orgânico correspondente e um equilíbrio entre si (apud ALCANTARA, 1997, p. 172, tradução nossa).

A partir das noções alexandrianas de interdependência entre todas as partes do corpo, Controle Primário e da relação entre uso e funcionamento, Alcantara estende as relações apresentadas por Galamian, chamando a atenção para a consideração para o uso da mão e do braço em conjunção com o resto do corpo, “particularmente com a cabeça, pescoço e as costas” (*id.*, tradução nossa). Assim, argumenta que, uma vez que a coordenação procede do centro ao periférico, ou seja, da cabeça para os membros, “o melhor uso possível da cabeça, pescoço e das costas deve determinar a melhor pega do arco, e não o contrário” (*id.*, tradução nossa).

Por meio dos conceitos alexandrianos de “uso”, “hábito” e “percepção sensorial enganosa”, Alcantara apresenta ainda uma explicação possível para o excesso de tensão que os instrumentistas aplicam em suas *performances*. Segundo argumenta, “A maior parte das pessoas associam sua concepção mental de potência com certa sensação de tensão nos músculos do corpo. Se a sensação é ausente, também é ausente a *percepção de potência*.” (ALCANTARA, 1997, p. 135, tradução nossa). Assim, por dependerem da sensação habitual de tensão para avaliarem a potência da ação, um instrumentista mal coordenado cria tensões para que possam superá-las. Tal como escreve Alexander, ele “*crê estar meramente superando o que considera essencialmente como inércia, quanto ele realmente está lutando contra a resistência de ações musculares antagônicas indevidas*, uma resistência da qual ele não está consciente” (apud ALCANTARA, p. 135, tradução nossa, grifos do autor).

h) Prática de exercícios:

Alcantara também se utiliza dos princípios da Técnica Alexander para discutir a prática de exercícios visando o aprendizado instrumental e, conseqüentemente, o aprimoramento da *performance*. Segundo explica, não existem exercícios (no sentido tradicional da palavra) para a prática da Técnica Alexander, ou, colocado de outra forma, o aprendizado decorrente da prática da Técnica Alexander não provém da execução de exercícios. Embora haja

procedimentos-padrão numa aula de Alexander, como levantar e sentar na cadeira, ou colocar-se em posições mecanicamente vantajosas, o benefício que pode se obter deles deriva da qualidade da preparação dos movimentos, e não dos movimentos em si. O autor explica:

O procedimento básico de Alexander consiste, muito simplesmente, em que o professor dê a você um estímulo, e em sua reação a este. Numa aula você senta e levanta de cadeiras, agacha, anda, ou levanta os braços, não para aperfeiçoar essas atividades, mas para examinar sua reação a um estímulo dado, para tornar-se consciente do que você está fazendo, para inibir a “busca de fins” e mau uso, e para direcionar o “eu” como um todo. Os processos de percepção sensorial, inibição, e direção que precedem e acompanham cada movimento são da maior importância; o movimento em si é incidental, um meio para um fim, mas não um fim em si mesmo (ALCANTARA, 1997, p. 83, tradução nossa).

Alcantara não nega a utilidade de exercícios como ferramenta para o aprimoramento da *performance* instrumental. Entretanto, baseado no proceder pedagógico da Técnica Alexander mencionado acima, afirma que nenhum exercício é intrinsecamente saudável, embora possa tornar-se saudável, de acordo com o modo com que é executado. A obtenção de benefícios através de exercícios, conseqüentemente, provém do embasamento de sua execução em princípios corretos. Segundo explica o autor, quando os princípios que embasam um exercício são incorretos, mesmo um exercício potencialmente benéfico pode ser prejudicial²⁴¹. Outro problema concomitante a esse é a ausência de princípios, ou seja, a execução a esmo de exercícios, caso em que o músico dispensa tempo e energia sem que ocorra qualquer aprendizado ou melhora em sua *performance*.

Alcantara defende que ao aplicar os princípios da Técnica Alexander em qualquer exercício, seja ele relacionado ou não ao fazer musical, é possível garantir que a prática de cada exercício seja verdadeiramente benéfica, aliando num mesmo procedimento o aprimoramento de habilidades com a manutenção da saúde psicofísica do músico. Para tanto, é necessário, “Além de uma mente aberta e uma atitude calma, (...) que *cada exercício, sem exceção, seja executado num contexto de coordenação total*” (ALCANTARA, 1997, p. 180, tradução nossa, grifos do autor). Esse contexto de coordenação total exige que o direcionamento de si mesmo

²⁴¹ O enunciado do autor se refere a prejuízos não apenas aos riscos à saúde psicofísica do indivíduo, como também à qualidade da *performance*, decorrentes de maus princípios de prática.

preceda e acompanhe a execução de todo e qualquer exercício, além de disciplina rítmica e o senso de dinamismo²⁴², elementos intrinsecamente relacionados com a liberdade funcional e com a musicalidade (HUSLER; RODD-MARLING apud ALCANTARA, 1997).

i) Repetição:

Alcantara compreende que a repetição é um recurso importante na prática diária do músico. O autor, contudo, adverte para que o recurso da repetição seja empregado com circunspeção no estudo do músico. Segundo determina, quando há um erro na *performance* – seja num exercício, frase, seção ou movimento de uma obra musical – a repetição de um erro é justificável em três casos:

1. Quando a repetição tem por objetivo aumentar a percepção do que o instrumentista está efetivamente fazendo, como quando um professor observa algum mau uso e pede para que o aluno repita a ação, para percebê-lo e como primeiro passo para sua eliminação;
2. Quando se deseja contrastar o certo com o errado, de modo a facilitar a lembrança e recriar o resultado correto;
3. Quando o medo de errar causa o mau uso que, por sua vez, também constitui e produz erro. Nesses casos, Alcantara afirma que errar de propósito pode ajudar um aluno a livrar-se do medo paralisante de errar, bem como do mau uso que este engendra.

Fora essas três situações, o autor considera praticar algo que está errado repetidamente e voluntariamente necessariamente ruim, pois constitui o cultivo de maus hábitos. Tal como já abordado na seção “força de vontade”, não faz sentido “supor que a repetição da experiência do fracasso, por si só, ponha em operação um princípio diferente” (ALEXANDER apud ALCANTARA, 1997, p. 191, tradução nossa). Segundo estabelece o autor, o objetivo da correção de um erro não é acertar

²⁴² No original em inglês, “*forward motion*”. Alcantara utiliza o termo para referir-se à energia, dinamismo e ímpeto que torna a música atraente, e “adiciona vivacidade à disciplina rítmica aquilo que falta na precisão meramente metronômica” (1997, p. 181, tradução nossa).

o movimento ou as notas em questão, mas retificar os meios que levam ao acerto. Portanto, “não adianta errar uma nota e imediatamente corrigi-la. (ALCANTARA, 1997, p. 247, tradução nossa).

Estendendo sua argumentação, Alcantara afirma que mesmo a repetição de um acerto não é necessariamente boa. Tomando como ponto de partida as constatações de que a maioria dos gestos e sons são, geralmente, imperfeitos, e de que “um ser humano se torna menos humano com a repetição idêntica da mesma ação” (OGAWA apud ALCANTARA, 1997, p. 191, tradução nossa), o autor sugere que cada tentativa difira de alguma maneira da anterior²⁴³. O autor argumenta ainda que deve procurar reproduzir as sensações de uma ação correta, mas, antes, de seu processo coordenativo, posto que as sensações são um efeito desses processos. Alcantara explica seus argumentos:

A razão para repetir uma passagem muitas vezes é a criação de uma memória cinestésica da passagem, de modo que um comando de seu cérebro possa recuperar essa memória com facilidade e confiabilidade durante a *performance*. Contudo, nas mãos de um ‘buscador de fins’, esse objetivo sensato (desenvolver uma memória muscular confiável) e o método de obtê-lo (repetição diária) pode criar obstáculos para a liberdade técnica e musical. (...) Repetir uma mesma passagem irracionalmente reflete uma sede descabida por controle – uma demonstração interessante da conexão entre meios e fins (ALCANTARA, 1997, p. 192-193, tradução nossa).

Baseado no princípio da “percepção sensorial enganosa”, Alcantara argumenta que, assim como a maioria das pessoas se sente saciada somente depois de comer demais, é possível que o músico somente se sinta seguro depois de estudar demais. O autor salienta, através dessa analogia, a necessidade de “distinguir entre *estar* seguro e *sentir-se* seguro” (*ibid.*, p. 193, tradução nossa), uma vez que “o verdadeiro controle frequentemente dá a sensação de falta de controle” (*id.*, tradução nossa).

Praticar eficientemente, para Alcantara, inclui a habilidade de saber *parar*, seja no tocante ao momento de passar de um exercício para o próximo, na determinação de pausas para descanso, ou na determinação do encerrar do período de estudo diário. Embasado em Alexander, o autor compreende que experiência

²⁴³ “Inúmeras variações, grandes ou pequenas – de ritmo, velocidade, acentuação, intensidade, tonalidade, e assim por diante – são possíveis em cada exercício.” (ALCANTARA, 1997, p. 192, tradução nossa).

necessária ao músico não é, na verdade, permanecer num pico de sua melhor *performance*, mas o *processo* que lhe permite obter uma *performance* melhor. Deve-se, portanto, interromper ou encerrar as tentativas ou a seção de prática enquanto se está nesse estágio, antes da fadiga comprometer os resultados, aumentando a chance de sucesso da seção seguinte.

j) Imitação:

A partir dos princípios da Técnica Alexander, é possível ainda discutir a ferramenta pedagógica da imitação, um dos elementos basilares no método Suzuki de educação musical, e valorizado na pedagogia Rolland. Embasado em Alexander, Alcantara discute essa ferramenta pedagógica detalhadamente. Segundo afirma, embora a capacidade inata da imitação seja tanto necessária quanto inevitável em todas as esferas do fazer musical, nem toda imitação é desejável. Para que a ferramenta pedagógica da imitação não cause danos à aprendizagem do instrumentista, Alcantara lista dois fatores a serem observados: *o que imitar*, e *como imitar*. A respeito do primeiro fator, o autor chama a atenção para a qualidade dos modelos a serem imitados. A respeito do segundo fator, Alcantara atenta para o risco do aluno copiar interpretações, posturas, e defeitos de um *performer* em particular. A preocupação de Alcantara reside num princípio pedagógico, pois, segundo explica, a cópia de elementos da execução de um músico não implica na compreensão da lógica por trás deles, ou seja, não resulta necessariamente em aprendizado. Para que ocorresse aprendizado, seria necessária a compreensão das necessidades musicais a que esses elementos servem, das características físicas do instrumento às quais são vinculados, bem como dos aspectos da constituição do uso do músico aos quais estão em conformidade. Alcantara alerta ainda para o impacto da apreciação sensorial sobre a imitação. Segundo explica, mesmo que o indivíduo encontre um bom modelo e procure imitar suas boas características, ele enfrentará dois obstáculos: o de pensar (ou sentir) que está copiando o modelo como é, quando, na verdade, estará copiando como o percebe ser; ou, mesmo que consiga identificar precisamente deve imitar, enfrentará a dificuldade de conseguir imitar o que vê. O autor resume suas considerações a respeito da imitação em sete tópicos:

1. Todos têm a habilidade inata de imitar. Precisamos dessa habilidade para sobreviver, aprender, e crescer. Exercitamos nossa capacidade para imitar tanto consciente quanto inconscientemente.
2. Imitação pode ser uma influência para o bem ou para o mal, dependendo de quem imitamos e porque e como.
3. A prevalência da busca de fins e do mau uso torna difícil encontrar bons modelos.
4. Tendemos a não nos sensibilizarmos a bons modelos quando em sua presença; nossa atenção é cativada mais facilmente por características exageradas, que são defeitos por definição.
5. Homens e mulheres proeminentes ou de sucesso não são necessariamente bons modelos. A proeminência não é sinônimo de autoridade, e autoridade não é sinônimo de infalibilidade.
6. Modelos nunca são totalmente bons; um modelo pode ser bom apesar de suas falhas, e devemos ser capazes de distinguir os defeitos de um modelo de suas qualidades positivas, e copiar somente as últimas.
7. Devido à percepção sensorial defeituosa, tendemos a imitar mesmo um modelo bom incorretamente." (1997, p. 253, tradução nossa).

Alcantara estabelece que, para a imitação ser um recurso eficiente de aprendizagem, deve-se imitar não o efeito, mas a causa, não a manifestação externa da coordenação, mas os próprios processo coordenativos; não o funcionamento do indivíduo, mas seu uso.

O autor expõe ainda como a Técnica Alexander é capaz de tornar a imitação eficiente e benéfica:

1. A Técnica Alexander, provê critérios claros, objetivos, definíveis e consistentes para o uso de si mesmo, permitindo assim que você determine como observador o que é um bom modelo.
2. Um bom modelo é uma pessoa que usa bem a si mesma. Imita seu uso, não seu funcionamento.
3. Para imitar outros bem, você precisa *ver* tanto a você mesmo quanto o mundo a sua volta com clareza, e usar você mesmo bem o suficiente para traduzir algo que você *vê* em algo que você *faz* (ALCANTARA, 1997, p. 255, tradução nossa).

k) Normas e desvios:

O procedimento de prática instrumental proposto por Alcantara consiste em cultivar normas e inibir seus desvios. Essa metodologia está assentada na lógica do procedimento que Alexander empregou para solucionar seu problema vocal:

Toda a técnica de Alexander surgiu na medida em que ele tentava resolver um problema específico – a rouquidão da qual sofria como um jovem declamador Shakespeariano. Depois que propôs as causas da sua rouquidão, ele percebeu que sua declamação desviava de seu modo normal de falar. Posteriormente, ele chegou à conclusão de que sua própria fala

desviava dos ideais de uso. Antes de trabalhar em sua declamação, precisava trabalhar em sua fala; antes de trabalhar em sua fala, precisava trabalhar em todo o seu uso (ALCANTARA, 1997, p. 216, tradução nossa).

Dessa constatação Alexander estabeleceu o seguinte princípio geral:

A obtenção de qualquer fim desejado (...) envolve a direção e a performance de uma *série conectada de atos preliminares* por meio dos mecanismos do organismo (...) Esses atos preliminares, embora meios, também são fins, mas não fins isolados, na medida em que forma uma série coordenada de atos a serem executados 'todos juntos, um após o outro' (apud ALCANTARA, 1997, p. 216, tradução nossa).

A execução correta de um ato, portanto, exige o aprendizado prévio e eficaz de suas partes componentes. O domínio proficiente, por sua vez, consiste em não desviar de “quaisquer normas que, juntas e em sucessão, compõem um gesto dado” (ALCANTARA, 1997, p. 216-217, tradução nossa).

Alcantara afirma que o princípio de norma e desvio é pertinente a toda forma de engajamento. Ideais de movimento, gesto, pensamento e ação conduzem ao uso optimal de si mesmo; são, portanto, normas do bom uso de si mesmo. Ideias de som, ritmo, afinação, articulação, e precisão são normas específicas do fazer musical. Essas, contudo, não tem como se desassociarem das normas do bom uso, pois as últimas precedem e contém as anteriores.

5 DISCUSSÃO

Na seção “Introdução”, o tema desta dissertação – a saber, a questão do estudo individual do instrumentista como forma de engajamento fundamental para o aprimoramento de sua *performance* – foi contextualizado observando que, embora o *fazer musical* esteja compreendido nas esferas da arte, o *estudo instrumental* tem se aproximado do que se poderia denominar uma ciência. Entre os fatores que explicam esse fenômeno, foi destacada a alta demanda de habilidades cognitivo-motoras e capacidades percepto-motoras envolvidas na *performance* musical (LAGE *et al.*, 2002). Explicou-se também que essas altas demandas impressas sobre o instrumentista, associadas à dificuldade de administrar restrições quanto ao tempo, energias e recursos durante a formação de suas habilidades, geram a necessidade de garantir que o engajamento do estudo instrumental resulte efetivamente no desenvolvimento pleno, seguro e contínuo de suas habilidades até o máximo de suas potencialidades. Esses fatores, associados aos riscos à saúde decorrentes de uma prática instrumental irreflexiva, geram a necessidade de embasar o estudo do instrumentista numa metodologia clara e objetiva, de modo a aliar a qualidade final da *performance* a saúde do músico.

Também na Introdução, apresentou-se o que França (2001) compreende ser “uma dicotomia aparentemente irreconciliável entre duas visões opostas de educação musical: a especialista [relacionada à *educação vocacional*] e abrangente [relacionada à *educação liberal*]” (p. 37), estando o estudo instrumental tradicionalmente compreendido na primeira visão. A autora, contudo, aponta para a possibilidade de preencher a lacuna entre a utilidade da *educação vocacional* e a busca de valores humanizadores da *educação liberal*, por meio da presença do funcionamento crítico no estudo instrumental. Segundo explica, essa é uma noção essencial que permeia a *educação liberal* e implica na “capacidade de exercer o julgamento que permite ao indivíduo reconstruir, questionar e dar sentido à sua experiência” (*ibid.*, p. 36).

Complementando a problemática já exposta, a discussão levantada por França aponta para a necessidade de que o aluno seja engajado – isto é, ativo – em seu processo de aprendizagem instrumental. Desse modo, além de evitar o

desperdício de energias, de tempo e de recursos, o estudo assim orientado possibilitaria a formação de um instrumentista capaz de se autogerir no processo de avaliação, construção, reorganização e/ou manutenção de suas habilidades, e que seria capaz de tomar decisões de forma consciente e segura em prol de seus objetivos artísticos.

Para reunir informações que permitam a formulação de um quadro teórico que permitisse embasar, avaliar, discutir e organizar o estudo do violino e da viola a partir das compreensões enunciadas nos parágrafos anteriores, foi realizado um estudo bibliográfico buscando contemplar os seguintes conteúdos: aprendizagem ativa, prática deliberada, métodos ativos de educação musical e pedagogia do violino e da viola. Optou-se ainda por ampliar e enriquecer a discussão pretendida, incluindo entre os conteúdos revisados os princípios da Técnica Alexander, norteados pela pergunta: como a utilização da Técnica Alexander pode contribuir para a aquisição da autonomia do estudante de instrumento violino/viola?

Nesta seção, será realizada uma análise qualitativa dos conteúdos reunidos nesta pesquisa, confrontando os autores entre si e com o princípio deweyano do “aluno ativo”.

Levando em conta um princípio muito recorrente nos diversos campos da *performance* humana (incluindo o esporte, a arte, ou até mesmo as ciências), a questão do talento é questionada por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993). Esses autores propõem que “diferenças individuais na *performance* numa certa idade são uma função das características adquiridas, que, por sua vez, são diretamente relacionadas à quantidades acumuladas de prática deliberada” (p. 387, tradução nossa). Os estudos realizados por esses autores indicam que, quando as diferenças apropriadas de desenvolvimento (idade) são controladas, as diferenças dramáticas entre as *performances* de *experts* e de amadores/novatos se explicam, na verdade, através das “diferenças igualmente grandes nas quantidades registradas de prática deliberada” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, p. 392, tradução nossa).

Por conseguinte, indivíduos que desejam atingir um nível *expert* de *performance* deveriam maximizar a quantidade de tempo reservado à prática deliberada. A *performance expert* seria, em suma, resultado dos esforços prolongados de indivíduos no sentido de melhorar a *performance*, associados à superação de restrições do próprio indivíduo, isto é, de ordem motivacional, bem

como de origem externa. Especificamente a respeito da *performance* musical, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) se alinham com os autores supracitados ao atestarem que a melhor forma de prever o nível de realização musical é a quantidade de prática formal acumulada durante a vida. Não obstante, e tal como já argumentado no Capítulo 2, se estudos como os de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) e Sloboda *et al.* (citado por LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007), relacionam sistematicamente o acúmulo de horas de estudo com níveis determinados de *performance*, convém ressaltar que os resultados apresentados apenas indicam que um nível elevado de *performance* exija uma quantidade mínima de estudo. Não é possível inferir o caminho inverso, isto é, que a quantidade mínima de estudo levantada pelos autores produza, por si só, altos níveis de *performance*. Como já proposto, o aprimoramento da *performance* através da prática deliberada estaria relacionada não ao tempo gasto com o instrumento, mas a uma disposição de energia psicofísica (ou seja, engajamento) na direção do aprendizado. Observa-se, nesse sentido, que tanto Lehmann, Sloboda e Woody (2007) quanto Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) compreendem que, para o aprimoramento da *performance*, importa não apenas a quantidade de prática acumulada, mas também sua qualidade. Ainda assim, questiona-se: as características adquiridas em função do tempo de prática deliberada seriam o único fator responsável pelas diferenças individuais nos níveis de *performance* musical numa certa idade?

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) advertem que “a rejeição de limites inatos à *performance* adquirida não implica que todos possam facilmente atingir altos níveis numa habilidade” (p. 400, tradução nossa). Embora relutem em aceitar a existência de diferenças individuais em habilidades inatas (talento), e qualquer papel importante dessas diferenças em determinar a *performance* a nível *expert*, não desconsideram a importância de diferenças individuais em geral. Assim, “várias questões relacionadas à ‘personalidade’ podem predispor indivíduos à prática deliberada, bem como permitir que esses indivíduos sustentem níveis muito altos da mesma por períodos prolongados” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa).

Com o objetivo de preencher as lacunas apontadas no modelo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer para a relação de causa e efeito entre a quantidade de prática acumulada as diferenças nos níveis de *performance* observável, serão apontados nos próximos parágrafos alguns fenômenos capazes de influenciar

diretamente na qualidade da *performance* musical. Esses fenômenos, por serem inerentes ao engajamento do indivíduo, podem estar subsumidos no processo de aquisição das características que, por sua vez, determinam diferenças individuais na *performance* musical. Concomitantemente, contemplar-se-ão as facetas da problemática desta pesquisa, e responder-se-á sua pergunta norteadora, reapresentada no início da presente seção.

Primeiramente, argumenta-se que, ainda que Ericsson, Krampe e Tesch-Römer não tenham encontrado características inatas fixas responsáveis por habilidades naturais gerais ou específicas, seria precipitado inferir que todos os indivíduos possuem igual potencial para todos os domínios. Tal enunciado implicaria na possibilidade de todos os indivíduos atingirem o mesmo nível de *performance*, desde que seguissem o mesmo programa de prática, por um período igual de tempo, com igual motivação e acesso aos recursos necessários, e fossem suficientemente estimulados pelo ambiente²⁴⁴. Essa hipótese, contudo, apresenta dificuldades óbvias de verificação. Da mesma forma, o fenômeno de crianças-prodígio que atingem resultados técnica e artisticamente elevados nos primeiros anos de vida desafia o quadro teórico dos autores, evidenciando a possibilidade de caminhos alternativos à *expertise*. Não se pode, portanto, afirmar, que a *performance* excepcional é uma função unicamente das características adquiridas através do acúmulo de prática deliberada. Não obstante, compreende-se que a prática deliberada constitui *o modo mais objetivo* de que se dispõe para atingir resultados seguros. Num âmbito pedagógico, é importante encontrar um método objetivo de ensino e estudo instrumental que possa ser replicado, garantindo um aprendizado contínuo das habilidades envolvidas na *performance*, sem prejudicar a saúde do indivíduo. A esse respeito, afirma-se que somente por meio da prática esses requisitos pedagógicos podem ser contemplados. Caminhos alternativos à *expertise*, tal como as evidências dos prodígios atestam, são possíveis. Contudo, são frequentemente tão interconectados com idiosincrasias pessoais que não podem ser ensinados, seguidos ou encorajados, sem que se corra o risco de comprometer a objetividade da prática, e, por extensão, a qualidade final da *performance*, para não mencionar a saúde do organismo. São, portanto, menos aconselháveis metodologicamente.

²⁴⁴ No estudo realizado pelos autores, a única variável de desenvolvimento controlada pelos autores foi a idade.

Um caminho metodologicamente confiável para orientar o estudo instrumental é encontrado em Alcantara (1997), que o entende como um processo de resolução de problemas. Nessa concepção, o primeiro requisito para uma prática eficiente seria a correta diagnose dos problemas a serem resolvidos. O autor propõe a aplicação dos princípios da Técnica Alexander nesse processo, tendo em vista a compreensão peculiar do formulador dessa técnica a respeito da diagnose e do tratamento de diversos problemas que afetam a eficiência humana. Entre as compreensões que decorrem da aplicação dessa técnica no processo de resolução de problemas do estudo instrumental, encontra-se a concepção de que um defeito na *performance* instrumental não passa de um sintoma do mau uso de si mesmo, e da percepção sensorial defeituosa associada a ele. Segundo determina Alcantara, “Essa observação tem implicações profundas sobre os objetivos (o “o quê”) e os métodos (o “como”) da prática diária do músico” (ALCANTARA, 1997, p. 178, tradução nossa).

Alcantara resume a aplicação da Técnica Alexander aos processos de aprendizagem do estudo instrumental por meio do esquema “concepção, inibição, direção e ação”, ou, colocado de outra forma, “pensar, livrar-se dos pensamentos errados, pensar novamente, e tocar”. Em relação aos procedimentos tradicionais de estudo instrumental, revisados no Capítulo 2 desta dissertação, o processo estabelecido apresenta dois fatores distintos, a “inibição” e a “direção”²⁴⁵. Contemplam-se, assim, novamente as duas facetas da problemática desta pesquisa, pois, tal como argumenta Alcantara, “se a orientação consciente é um plano a ser atingido, a inibição e a direção compreendem, juntas, o método de obtê-lo” (1997, p. 37, tradução nossa).

A argumentação de Alcantara contempla as duas facetas da problemática apontada por esta pesquisa, relacionadas ao engajamento do instrumentista no sentido de sua autonomia: o de encontrar metodologias claras e objetivas que o orientem, e o de imbuir a estudo instrumental de um funcionamento crítico²⁴⁶. Como

²⁴⁵ Segundo Alcantara, Alexander desconsidera o *feedback* por considerá-lo não-confiável, devido ao princípio da “apreciação sensorial enganosa”. Confira a discussão que se segue ainda nesta seção.

²⁴⁶ Confira a segunda citação da página 218.

já foi observado no Capítulo 3, a visão de estudo instrumental desse autor se enquadra nos moldes de uma *educação liberal*, pois é compreendido não como uma atividade excepcional ao ser humano, mas como mais uma atividade superposta a um processo educacional amplo que pode ser subsumido à toda atividade humana: o aprimoramento do uso de si mesmo.

Essa mesma compreensão acerca do estudo instrumental pode ser inferida a partir dos enunciados e diagramas de Hellebrandt, apresentados no subcapítulo 3.3. Hellebrandt explica que a precisão, a amplitude e a variação dos movimentos submetidos à vontade do instrumentista experiente são adquiridos através de um processo diligente de aprendizado perceptivo e motor. A compreensão de Hellebrandt acerca da *performance* de elite, contudo, é mais abrangente do que aquela proposta por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer. Embora também afirme que as habilidades de tal *performance* sejam adquiridas através da prática, o autor determina, de modo semelhante ao que propõe Alcantara, que tais habilidades são explicadas, e também adquiridas, “através do uso correto de mecanismos corporais inatos, que controlam e regulam os movimentos voluntários” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 10, tradução nossa).

Retornando à discussão do modelo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer, infere-se, a partir do que foi apresentado nos parágrafos anteriores, que as diferenças individuais na *performance* seriam, numa instância mais basilar, uma função da qualidade do uso de si mesmo aplicado à *performance*. O engajamento do indivíduo no aperfeiçoamento do uso de si mesmo durante a prática, por sua vez, seria o fator determinante para uma relação positiva entre o tempo acumulado de prática e o nível de proficiência na *performance*.

Argumenta-se que o esquema “concepção, inibição, direção e ação”, tal como proposto por Alcantara, complementa a informação reunida por Hellebrandt, fornecendo ferramentas de engajamento que permitem o controle e a regulação dos movimentos voluntários envolvidos na *performance* musical. Hellebrandt já reconhecia, em sua época, uma nova tendência das novas pedagogias de ensino instrumental que caminhava nesse sentido:

Elas todas reconhecem e propõem vários artifícios para facilitar a capacidade inata de indivíduos normais, e especialmente das crianças, de executar mesmo as atividades físicas a que não estejam familiarizados de

modo natural e simples. (...) Os mecanismos do organismo vivo tem um *know-how* em potencial que está sendo ignorado, obstruído ou distorcido pelo professor de violino. Este [*know-how*] reside nas operações ocultas do sistema nervoso que operam além do alcance da nossa percepção consciente (*id.* p. 25, tradução nossa).

Nesse sentido, afirma-se que os princípios alexandrianos da *inibição* e da *direção* permitem o engajamento do indivíduo na desobstrução das operações naturais da “Caixa Preta”. Tal como ilustrado no DIAGRAMA 9 do subcapítulo 3.4, as informações que entram nesse centro podem, em grande medida, ser reguladas pelo grau de atenção despendido num dado momento, enquanto as segundas podem ser observadas e medidas. Nesse sentido, afirma-se que a *inibição* e a *direção* alexandrianas, embora constituam formas de direção consciente – envolvendo, portanto, estruturas que respondem ao controle cortical –, são capazes de desobstruir as operações naturais da “Caixa Preta” *de modo indireto*. Assim sendo, constituem ferramentas de engajamento objetivas capazes de influenciar, ainda que indiretamente, os subprodutos automáticos da operação de mecanismos de controle embutidos, e até mesmo as respostas às entradas perturbatórias (tensão, ansiedade e rigidez) mencionadas no referido diagrama, posto que agem sobre todos os elementos compreendidos entre a *concepção* e a *execução* de uma ação. Compreende-se, portanto, que, empregando-as, o aluno diminuiria suas chances de falhar em reproduzir a mesma ação pelo exercício de sua vontade. A aplicação e associação dessas ferramentas como *modus operandi* subsumido aos processos de estudo instrumental tradicionais discutidos ao longo desta dissertação constitui, assim, um caminho promissor para a “nova atitude do ensino instrumental” conclamada por Hellebrandt. Nessa “nova atitude do ensino instrumental”, as operações da “Caixa Preta” seriam sempre mantidas e nutridas, contribuindo para um reavivamento da *performance* instrumental enquanto “arte viva e comunicativa” (*id.*, tradução nossa).

Compreende-se, ainda que a *inibição* e a *direção* contemplem o tipo de conhecimento a que Póvoas (2012) se refere como “os mecanismos agentes da ação”, que, em conjunto com o material a ser manipulado, formam as condições primordiais para otimizar um trabalho. Esses conhecimentos são valorizados pela autora por permitirem uma melhor organização do caminho a ser percorrido até o resultado almejado. No trecho a seguir, já reproduzido anteriormente no Capítulo 2,

é possível notar como as duas ferramentas citadas se encaixam na argumentação da autora, confirmando sua contribuição para o estudo instrumental:

A otimização depende da adequação dos movimentos às características individuais de cada executante, aos aspectos musicais inerentes a cada obra, do planejamento dos movimentos anteriormente à ação (análise prévia) e o controle sobre as ações praticadas (análise dos resultados). O conhecimento diz respeito às características do agente e particularidades do conteúdo a ser trabalhado; a organização tem por meta orientar o profissional no sentido de alcançar um melhor aproveitamento e controle das ações (...), suas etapas [das ações] e gerir resultados almejados (PÓVOAS, 2012, p. 98).

A exposição da autora ainda apresenta paralelos com o princípio alexandrino dos “meios através dos quais”, ao compreender a execução musical como um produto sonoro resultante da decodificação de questões teórico-musicais em movimentos, de forma que há uma relação de causa e efeito entre a organização dos movimentos e o resultado sonoro.

No tocante à qualidade do engajamento desejável para o instrumentista em seu estudo, observou-se que os autores Lehmann, Sloboda e Woody (2007); Suzuki (apud ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011) e Rolland (1974) utilizam os termos “concentração²⁴⁷” e “esforço” para caracterizar a atitude desejável do estudo do instrumentista. Argumenta-se, contudo, que tais termos são frequentemente associados a comportamentos potencialmente prejudiciais ao estudo instrumental e para o instrumentista. Há o risco de serem traduzidos, erroneamente, em tensão e rigidez (mental, física, ou, geralmente, ambas). Para evitar essa interferência nociva, evidentemente não pretendida pelos autores, sugere-se o emprego dos termos utilizados por Alexander ao descrever a atitude (ou qualidade de engajamento) ideal para o desempenho de uma ação; termos estes que, inclusive, condizem com os princípios da pedagogia ativa. Segundo concebe Alexander, a *atenção deve ser bem dirigida* (isto é, com as energias psicofísicas devem ser aplicadas conscientemente, com potência suficiente, onde necessário, e no momento desejado), de modo a ser *ampliada* sobre os meios necessários para cumprir os objetivos, e não *concentrada* no objetivo final, o que caracterizaria uma “busca de fins” (ALCANTARA, 1997).

²⁴⁷ Wuytack (apud PALHEIROS; BOURSCHEIDT In: MATEIRO; ILARI, 2011) também valoriza a concentração como elemento positivo na atitude do aluno.

A respeito da argumentação de Alcantara acerca do conceito de “técnica”, apresentada na alínea “f” do subcapítulo 4.3, entende-se que esta complementa o quadro teórico levantado no subcapítulo 3.3. Neste último, definiu-se “técnica” como a “competência funcional para se realizar atividades musicais específicas” (FRANÇA, 2000, p.52), através da qual a capacidade de pensar e agir se manifesta musicalmente, traduzindo “intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (2001, p. 14). Todo fazer musical, portanto, envolveria necessariamente procedimentos técnicos. Ainda no subcapítulo 3.3, apontou-se o desequilíbrio que ocorre sempre que a compreensão musical ou a técnica se dissociam no fazer musical. De um lado, o desenvolvimento e a demonstração da compreensão musical dependem do fazer musical ativo, e exigem, portanto, o desenvolvimento técnico. De outro, o desenvolvimento da técnica como mera “programação motora” perde seu sentido se não está a serviço da musicalidade, isto é, se é dissociada da necessidade de manipular os materiais sonoros de acordo com necessidades expressivas e estilísticas. Observa-se que, embora Alcantara também critique a dissociação entre técnica e musicalidade, sua argumentação é centrada na concepção de “técnica” como o uso de si mesmo aplicado ao fazer musical. França rejeita o estudo instrumental demasiadamente mecânico porque não implica em desenvolvimento musical. Já Alcantara entende que a valorização do elemento mecânico no estudo instrumental é um erro que provém da separação conceitual entre “mente” e “corpo”, e, nesse ínterim, da definição de “técnica” como “os meios físicos de realizar a concepção musical do indivíduo” (ALCANTARA, 1997, p. 171, tradução nossa). Seu argumento é o de que a aquisição ou refinamento da técnica não compreende um “treinamento do corpo”, mas um “treinamento do cérebro”, “ou, mais precisamente, das *conexões* que existem entre o cérebro e os músculos por meio dos nervos” (*ibid.*, p. 172, tradução nossa). Para o autor, esse é, portanto, um problema de natureza conceitual, solucionado pela compreensão de “técnica” como “os *meios psicofísicos* para realizar uma concepção musical” (*ibid.*, p. 171, tradução nossa). Salienta-se, ainda, que tanto a concepção de estudo instrumental proposta por Alcantara quanto aquela proposta por França são imbuídas de engajamento, e encontram-se diametralmente opostas de um fazer mecânico ou inerte, tal como criticado por Dewey a respeito do elemento industrial da educação.

A relação proposta por Alexander entre objetivos, meios e fins permite ainda discutir a proposta de França (2000) a respeito da inclusão de peças mais acessíveis no repertório do aluno. O objetivo da autora nessa proposta é contrabalancear o grande esforço de *acomodação* exigido pela *performance*, e evitar que a preocupação com o desenvolvimento técnico se sobreponha ao desenvolvimento da própria musicalidade. Pondera-se, entretanto, não ser possível conceber que a intercalação de peças mais simples no repertório do aluno possa solucionar o problema da resposta ineficiente do aluno às altas demandas do repertório instrumental; ao contrário, corre-se o risco do procedimento proposto camuflá-lo. Argumenta-se que, se um problema técnico decorre de um mau uso que o indivíduo faz de si mesmo (tal como propõe Alcantara, 1997), esse estará presente também numa peça tecnicamente mais simples, embora de forma menos acentuada. Nesse sentido, além de contrabalancear o esforço de *acomodação* exigido pela *performance*, a proposta de França precisaria se justificar pedagogicamente por oportunizar o direcionamento da atenção do aluno para a reeducação de suas respostas ineficientes. Caso contrário, desperdiçar-se-á uma oportunidade de aprendizagem, e, ao voltar sua atenção novamente a uma peça mais difícil, o aluno pode deparar-se com as mesmas deficiências que apresentava anteriormente.

A partir da noção de apreciação sensorial não-confiável, Alcantara discute ainda um dos mecanismos sensoriais de que o ser humano dispõe para a apreensão do mundo sensível: a propriocepção. Este sentido, para o autor, é o mais vital de todos; pois sem ele, “o corpo se torna, por assim dizer, cego e surdo a si mesmo – e (...) deixa de ‘possuir’ a si próprio, a sentir a si mesmo como tal” (SACKS apud ALCANTARA, 1997, p. 41, tradução nossa). Entende-se, portanto, que a propriocepção é o elemento que possibilita o *feedback motor*, um dos elementos que permitem o monitoramento da prática do instrumentista. Reside aí uma importante contribuição da Técnica Alexander para o estudo instrumental e para a aquisição de autonomia do aluno, pois, tal como já mencionado, os procedimentos dessa técnica permitem não apenas trazer o sistema proprioceptivo ao nível do controle consciente, mas também levar até os centros motores “o estímulo responsável para a atividade muscular que acarreta no modo de funcionamento (uso) do mecanismo da postura correta” (*ibid.*, p. 41, tradução nossa).

Hellebrandt também aborda a importância da propriocepção no fornecimento de *feedback* para o instrumentista. Tal como se expôs no subcapítulo 4.3, durante a *performance* instrumental, as informações provenientes dos sensores de toque, pressão e vibração se unem àquelas provenientes dos receptores auditivos e visuais. Esses são então filtrados pelos centros subcorticais, e integram-se num “verdadeiro caleidoscópio de informações sensoriais” (HELLEBRANDT In: ROLLAND, 1974, p. 21, tradução nossa). Os centros subcorticais, por sua vez, “alertam os centros superiores do cérebro e o sistema límbico, que reconhece o som afetivo como um estado emocional gerado pela comunicação de ideias musicais” (*id.*). Através desse processo, o aluno perspicaz se tornaria cada vez mais sensível às variações nos padrões de sensação associados ao toque do violino. A partir desses enunciados de Hellebrandt, propõe-se um produto final observável (aprendizado) desejável do estudo do instrumento com engajamento: o refinamento das sensibilizações associadas ao toque do instrumento. Com esse argumento, é possível defender a centralização do estudo no indivíduo, e não no instrumento, tanto num âmbito conceitual quanto prático.

A respeito da caracterização das experiências que permitem o engajamento do aluno em sua própria aprendizagem, propõe-se discutir a inclusão no rol em questão não apenas as atividades que ocorrem em separado, conceitual e praticamente, do trabalho remunerado e do “tocar” recreativo ou informal, tal como propõem Lehmann, Sloboda e Woody (2007). Para esses autores, “tocar uma noite inteira num clube com um grupo de jazz não pode ser rigorosamente considerado prática deliberada, porque é uma mera exibição de uma habilidade existente (trabalho)” (p. 65-66, tradução nossa). Argumenta-se que a referida situação não exclui, por definição, a presença de objetivos específicos, nem a possibilidade de *feedback*, elementos que, segundo os próprios autores, evidenciam a prática deliberada. Salienta-se que a capacidade humana de aprender não é limitada a atividades dirigidas; ao contrário, algumas atividades aparentemente marginais podem constituir momentos de aprendizagem insubstituíveis²⁴⁸. Assim, o instrumentista precisa estar ciente de que o estudo individual não provê todo o

²⁴⁸ Como exemplo, pode-se mencionar a prática de música de câmara que, embora não se caracterize rigorosamente como prática deliberada, é essencial na formação de um instrumentista.

aprendizado de que necessita para tornar-se um *performer* completo, e que outras atividades, musicais ou não, podem proporcionar as formas diferenciadas de *feedback* de que necessita para complementar seu aprendizado e reestruturar seus processos de estudo individual²⁴⁹. Uma definição muito mais ampla de prática deliberada pode ser obtida desses mesmos autores, quando esses a caracterizam como “atividades que resultam em aprendizado, isto é, numa mudança de comportamento” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa).

Retornando à questão dos fatores responsáveis pelas diferenças individuais nos níveis de *performance* musical numa certa idade, argumenta-se que a noção alexandriana de apreciação sensorial não-confiável é uma explicação plausível para diferenças quanto à facilidade e velocidade de aquisição de habilidades. Segundo essa noção, indivíduos que apresentam uma apreciação sensorial mais confiável, e, portanto, um melhor uso de si mesmos, obtêm instintivamente reações mais satisfatórias aos estímulos envolvidos em se tocar um instrumento. Por outro lado, quanto menos confiável for a apreciação sensorial, menos satisfatórias são as respostas aos mesmos estímulos, e será necessário um engajamento maior para atingir o mesmo nível de *performance*.²⁵⁰ Assim, supõe-se que, se apropriada como um dos processos da prática deliberada, a reeducação de respostas a estímulos – tal como é proposta por Alexander – auxiliaria o músico a liberar seu pleno potencial. O mesmo raciocínio poderia ainda fundamentar, junto com os motivos neurológicos já conhecidos, a importância de se começar a estudar um instrumento musical na infância – afinal, as crianças apresentam, de modo geral, menos sinais de deterioração no uso e funcionamento de seus organismos como um todo.

A importância de uma apreciação sensorial confiável se torna clara quando se compreende que, para modelar a concepção, o fator mais importante é a experiência. Essa visão é defendida por Alcantara (1997), e é central para os

²⁴⁹ Stéphane Grappelli, um grande violinista de jazz do séc. XX, afirmou numa entrevista que jamais estudava. Os inúmeros ensaios e apresentações eram suficientes para que desenvolvesse e mantivesse suas habilidades em alto nível até seu último concerto com 86 anos, conforme pode ser ouvido no registro em CD.

²⁵⁰ Idealmente, espera-se que tal engajamento se traduza numa prática que vise a reeducação, tratando a causa do problema. Entretanto, a prática também pode ser focada no desenvolvimento de adaptações e compensações, nem sempre saudáveis, para resolver unicamente o problema específico. Confira a alínea “d” do subcapítulo 4.3 para mais informações nesse sentido.

pedagogos dos métodos ativos de educação musical revisados nesta pesquisa. É nesse âmbito que uma apreciação sensorial confiável se torna um elemento crítico para a boa aprendizagem, pois é através dela que se formam as concepções provenientes de uma experiência, seja no âmbito da educação musical, seja no âmbito do estudo instrumental. Conforme explica Alcantara, o processo de estudo instrumental está submetido a um processo retroativo no qual “a experiência modela a concepção, e a concepção modela a experiência” (*ibid.*, 1997, p. 37, tradução nossa).

A noção de apreciação sensorial não-confiável permite ainda questionar os critérios que embasam as recomendações a respeito da duração “ideal” de cada seção de prática, bem como dos intervalos entre as seções. A esse respeito, as recomendações de Seashore e Auer (*apud* ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993) merecem apreço por seu pioneirismo na discussão do estudo do instrumentista; entretanto, quem as interpreta deve estar atento ao princípio que as embasa (potencializar a produtividade através do equilíbrio entre atividade e descanso), e não às quantidades ali determinadas (cada seção de prática limitada a menos do que uma hora, com amplo descanso entre as seções). Argumenta-se, contudo, que essas durações não podem ser estipuladas de maneira fixa para todos os indivíduos, ou sequer para um mesmo indivíduo, em qualquer situação. Como o organismo é constantemente bombardeado por estímulos internos e externos, suas condições serão sempre diversas - numa ocasião o tempo de sono foi insuficiente, em outra está bem disposto, em outra o tempo está frio, e assim por diante. Assim, propõe-se que o critério ideal para estipular a duração de uma seção de prática, bem como a quantidade de descanso necessária para recuperar-se dela, seja uma apreciação sensorial confiável. Se um instrumentista não é capaz de estabelecer, por si próprio, a quantidade de prática e descanso ideais *para o momento presente*, sua apreciação sensorial deve estar atrofiada, e necessita de reeducação. Os conceitos da Técnica Alexander caracterizam este fenômeno como um ciclo vicioso: o hábito de ignorar os sinais de cansaço enviados pelo organismo irá diminuir sua capacidade de percebê-los, pois o organismo cansado não responde de forma ideal, e o mau uso resultante atrofia a apreciação sensorial (ALEXANDER, 1946). Esta precisa então ser restaurada através da reeducação do uso do organismo, e o

instrumentista precisa, por sua vez, convencer-se de que obterá melhores resultados se deixar de agredir seu organismo.

Pelo que foi exposto nos últimos três parágrafos, aponta-se a noção da apreciação sensorial, junto com a compreensão das consequências de seu mau funcionamento e da utilidade da Técnica Alexander em restaurá-la, como uma das contribuições dessa Técnica para a aquisição da autonomia do estudante do violino e da viola.

Neste ponto da discussão cabe uma constatação de nível mais geral acerca da educação, que consiste na ausência do desenvolvimento da propriocepção entre os elementos contemplados prioritariamente pela educação formal. Argumenta-se, entretanto, que uma educação liberal completa precisaria incluir a educação da propriocepção, sendo esta uma das formas de compreensão e apreensão do mundo e de si mesmo. Se a função da educação formal é formar um ser social, é preciso refletir se os caminhos da educação têm condições de atender tanto aos anseios da sociedade em relação ao indivíduo, quanto aos anseios do próprio indivíduo dentro da sociedade na qual se insere. Sendo assim, seria mais prudente preocupar-se, em primeiro lugar, em garantir que o indivíduo esteja apreendendo e reagindo corretamente à realidade mais próxima de si mesmo, compreendida por seu próprio organismo, e, a partir dela, apreender e reagir a tudo o que está em seu entorno. Tal concepção de “educação” constituiria um grande desafio pedagógico, pois pressupõe uma escola que não ensina “conteúdos”, ou seja, “fins”, mas “meios através dos quais” o indivíduo pudesse apreender objetivamente os estímulos que lhe forem apresentados, reagir eficientemente, e, finalmente, avaliar objetivamente as reações de si e dos outros. Essa educação abrangente precisaria também superar a divisão entre educação “da mente” e a educação dita “física”, cuja inclusão no currículo escolar permanece como um incômodo necessário, como se relacionada a alguma necessidade mais baixa do ser humano.

Retornando à análise de conteúdos proposta nesta seção, retoma-se o conceito das *frentes de ação* (concepção e execução) do estudo instrumental, proposto no subcapítulo 3.3 para direcionar racional e objetivamente o engajamento no estudo instrumental. Argumenta-se que nela poderiam ser incluídas não apenas “as estruturas cognitivas que permeiam as diferentes modalidades correspondem aos esquemas interpretativos do indivíduo, à dimensão que chamamos de

compreensão musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 22-23), mas todos os elementos submetidos a representações mentais relacionadas à *performance*. Estabelecer representações mentais que ajudem o músico a compreender a música é justamente o objetivo que Lehmann, Sloboda e Woody (2007) estabelecem para a prática. “Representação mental” é definida por esses autores como a “reconstrução interna do mundo externo” (*id.*, tradução nossa). Esses autores propõem que “os mecanismos comuns que mediam a execução de habilidades são representações mentais internas e processos auxiliares que agem sobre essas representações” (*ibid.* p. 19, tradução nossa). Nesse sentido, ressalta-se que Alcantara (1997) inclui no que se poderia considerar a frente “concepção” as impressões cinestésicas e aurais da *performance*²⁵¹, num processo retroativo resumido pelo ESQUEMA 1 apresentado no Capítulo 2 desta dissertação.

De forma semelhante, Lehmann, Sloboda e Woody (2007) entendem que “a efetividade de um *performer* é grandemente aprimorada quando ele desenvolve representações explícitas para a *performance* que permitem o planejamento e a memorização conceitual dos detalhes de uma interpretação” (*ibid.*, p. 86, tradução nossa). Os autores atentam à necessidade de representar mentalmente “não apenas o que iremos tocar ou cantar, mas também a forma com que será executado no instrumento e, ainda, o que está sendo tocado no momento” (*ibid.* p. 20, tradução nossa). Assim, o músico precisa desenvolver representações não apenas de natureza auditiva, mas também quanto à “teoria musical, emoções, imagens, além de aspectos cinestésicos e outros mais” (*id.*, tradução nossa). Tal como já observado no Capítulo 2, a exposição de Lehmann, Sloboda e Woody sobre o objetivo da prática de um instrumento musical se destaca por não centrá-lo no resultado final observável – aprender uma peça de música – mas em “desenvolver complexas adaptações mentais e físicas que, por sua vez, permitem uma formação bem sucedida de habilidades a longo prazo” (*ibid.*, p. 61, tradução nossa). Por extensão, o estudo e a *performance* da literatura musical não devem ser considerado um fim, “mas um meio para se adquirir uma musicalidade abrangente” (*ibid.*, p. 189, tradução nossa).

²⁵¹ Confira a alínea “b” do subcapítulo 4.3.

Retornando à problemática exposta nesta pesquisa, argumenta-se, a partir do que foi exposto nos últimos quatro parágrafos, que um estudo instrumental dentro dos moldes propostos conduz naturalmente à autonomia do instrumentista. Compreende-se também que, por ser imbuído de funcionamento crítico, tal estudo preenche a lacuna apontada por França (2001) entre a utilidade da *educação vocacional* e a busca de valores humanizadores da *educação liberal*, que tradicionalmente relega o estudo instrumental à visão especialista de educação musical. Observa-se ainda que a compreensão da prática instrumental de Sloboda, Lehmann e Woody (2007) contempla as características da aprendizagem apresentadas por Zanella (2003) na seção introdutória do Capítulo 2.

A respeito do levantamento bibliográfico dos métodos ativos de educação musical, destaca-se como característica comum mais importante dessas propostas aquela que justifica a sua classificação como “métodos ativos”, a saber: “todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”. (FONTERRADA, apud PEREIRA, 2010, p. 2). Tal como constata Pereira (2010), esses educadores²⁵² expressam a necessidade de primeiro se vivenciar a música corporalmente, para depois realizar as abstrações teóricas. A partir daí, o autor demonstra o quanto a relação entre a educação musical tradicional e os métodos ativos de educação musical proposta por esses pedagogos é similar às relações apresentadas por Dewey entre a educação tradicional e a educação nova:

- Educação musical tradicional: transmissão das grandes obras e técnicas musicais do passado para as novas gerações; imposição de padrões de gosto e estilo musical vindos de cima para baixo e desconectadas com a vida dos alunos; abismo entre a maturidade e experiência entre professor e aluno; experiências muitas vezes deseducativas, desestimulantes e frustrantes decorrentes da rigidez dos métodos de ensino e da inobservância das necessidades e capacidades dos alunos;
- Educação nova / Métodos ativos: preocupação com a experiência musical ativa dos alunos no processo de aprendizagem; cultivo e expressão da individualidade e da liberdade presentes na possibilidade de improvisação e criação de músicas; estímulos musicais buscados no cotidiano dos alunos; técnica vista não como

²⁵² Pereira analisou somente os pedagogos Dalcroze, Willems e Orff. Suas considerações, contudo, se aplicam igualmente aos outros pedagogos revisados por esta pesquisa.

um fim, mas como meio para se atingir determinados fins. (PEREIRA, 2007, p. 7).

No subcapítulo 2.3 desta dissertação, apontaram-se ainda outras semelhanças entre os métodos ativos e a educação nova proposta por Dewey:

- a) Valorização do engajamento do próprio aluno como elemento crítico na construção do seu conhecimento;
- b) Afastamento da visão utilitária da formação musical vigente até então, traduzida na isenção desses métodos da responsabilidade de formar profissionais de música;
- c) Descarte da aproximação da criança com a música como procedimento teórico;
- d) Visão global da educação musical, que é dirigida não apenas ao desenvolvimento da inteligência musical, mas ao desenvolvimento do ser humano como um todo;
- e) Esses métodos privilegiam a compreensão da música a partir da compreensão de si, e de si a partir da música, utilizando ferramentas pedagógicas que permitem o relacionamento do aluno com o material musical, ou seja, fornecendo experiências;
- f) Centralização na criança;
- g) Concepção de que a educação musical não é um fim em si mesma, mas um meio de estabelecer relações.

Notou-se também nos educadores musicais revisados a preocupação de elaborar uma proposta educacional que constituísse uma reação às condições sócio-culturais de seu entorno. Nesse quesito, sobretudo Dalcroze, Martenot, Willems e Wuytack demonstram preocupação em auxiliar a criança a desenvolver integral e conjuntamente seu corpo – educando sua reatividade orgânica –, mente – educando sua reatividade cognitiva –, e espírito/alma – educando sua reatividade afetiva. Dalcroze, Orff, Martenot, e Suzuki apresentam ainda como ponto comum a preocupação com a qualidade do engajamento corporal nas atividades propostas. Esses pedagogos estabeleceram, cada um à sua maneira, relações entre a qualidade das ações executadas pelos alunos e o bom progresso do aluno em sua

aprendizagem. Tanto na proposta Orff quanto no método Suzuki, foram encontradas recomendações de natureza “postural”, estabelecendo uma relação entre postura, qualidade de movimentos e qualidade da *performance*. Já Martenot propõe compreensões mais holísticas nesse sentido, afirmando que a execução musical/instrumental depende do interior (alma), que, por sua vez, depende “das condições físicas do corpo” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2001, p. 160). Nesse processo dialógico, corpo e alma seriam totalmente relacionados e interdependentes (*ibid.*), pois “o desenvolvimento do ser humano, e consequentemente o desenvolvimento musical, só terão sucesso se o corpo estiver afinado com intenções já sentidas e vivenciadas interiormente” (*ibid.*, p. 162).

Nas pedagogias de Martenot, de Wuytack e, em especial, de Dalcroze, encontraram-se paralelos com princípios defendidos por Alexander em sua técnica. Observou-se que tanto a Rítmica de Dalcroze quanto a Técnica Alexander explicitam o fato de não encerrarem um fim em si mesmas, devendo ser compreendidas como meios para alcançar os objetivos a que se prestam. É clara a intenção de superar a dicotomia corpo/mente, em Alexander, e corpo/espírito, em Dalcroze. Wuytack busca o equilíbrio entre o corpo e a mente na aprendizagem musical através do treino da motricidade e da consciência musical da criança. Martenot, através de seus jogos, pretende obter integração entre corpo e alma e, por meio dela, um resultado musical satisfatório. Tal como já exposto, o jogo, para o autor, “une o corpo, a alma e a inteligência, resultando num clima de alegria e confiança que abre possibilidade para a criatividade” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 160).

Dos pedagogos da educação musical revisados, Dalcroze foi o que mais revelou pontos de interseção e coincidência com Alexander. Ambos os homens foram dotados de aguda capacidade de observação, reflexão e intuição, e confiaram unicamente nesses elementos para sustentar seus conceitos teóricos e procedimentos práticos. Por serem contemporâneos (Dalcroze viveu de 1869 a 1955 e Alexander de 1859 a 1950), seus escritos estão impregnados dos mesmos ideais românticos, sobretudo a “melancolia” e a “utopia” (FONTEERRADA, 2008). Ambos identificam a trajetória humana como um ciclo vicioso de respostas ineficientes, e consideram suas próprias propostas educacionais como um “sistema racional definitivo” capaz de reverter esse estado, conduzindo ao desenvolvimento pleno e unificado das capacidades sensório-motoras, mentais e espirituais. Também

Martentot compartilha das ideias românticas referidas, quando defende que investir no ensino da arte é oferecer ao indivíduo “um alimento que não se encontra nas atividades físicas, técnicas ou intelectuais, configurando-se como um ‘antídoto contra a mecanização do mundo moderno” (FIALHO; ARALDI In: MATEIRO; ILARI, 2011, p. 159).

Entre as influências da visão romântica sobre Dalcroze salienta-se sua preocupação com a ausência do dito “ouvido absoluto” em seus alunos. Outrora considerado fator de discriminação de indivíduos musicalmente talentosos, sabe-se hoje que a habilidade de identificar alturas absolutas não é um indicador seguro para musicalidade geral do indivíduo.

A proposta pedagógica de Rolland também apresenta vários elementos de interseção com os métodos ativos de educação musical revisados nesta pesquisa. A partir do que foi exposto no subcapítulo 4.3, ressalta-se que Rolland representa um exemplo arquetípico do anseio dos pedagogos de instrumentos musicais em aproximar o estudo instrumental da ciência, um fenômeno manifesto a partir do segundo quartel do século XX, tal como mencionado na Introdução desta dissertação. De modo geral, Rolland, assim como os educadores musicais anteriormente citados, reconhece a necessidade de um nível maior de engajamento do indivíduo na construção de seu conhecimento, e repudia práticas mecanicistas de ensino. A preocupação com a qualidade da aprendizagem do aluno é manifesta em Rolland quando este propõe uma mudança da ênfase no “ensino de notas e músicas” para o ensino de conceitos e ideias básicos. Nesse aspecto, a proposta do autor está em conformidade também com a concepção de uma educação musical instrumental proposta Lehmann, Sloboda e Woody (2007), já discutida anteriormente nesta seção.

Mais especificamente, foram encontradas interseções entre a proposta pedagógica de Rolland e princípios defendidos por Dalcroze e Suzuki. Tal como em Dalcroze, o treinamento rítmico permeia todo o currículo proposto por Rolland, e também adquire importância especial. Os paralelos da proposta de Rolland com o método Suzuki consistem na ênfase na repetição, posto que Rolland determina que seus “*Action Studies*” sejam frequentemente revistos e refinados, quanto na questão da imitação, tendo em vista suas recomendações de que as habilidades sejam exercitadas até que possam ser executadas tal como se vê nos vídeos que

acompanham seu método. A revisão regular do repertório e de técnicas previamente estudadas, tal como propõe Suzuki (*apud* ILARI In: MATEIRO; ILARI, 2011), é outro aspecto negligenciado no estudo instrumental que Rolland considera importante para o progresso. Rolland, contudo, adverte que o exercício de movimentos errôneos e ações descoordenadas reforça ainda mais as falhas. O autor explicita que a revisão deve ser realizada tendo por objetivo a habituação de ações e hábitos motores sadios. Nesse sentido, Rolland está de acordo com a argumentação apresentada por Alcantara (1997) acerca da prática de exercícios e da repetição enquanto ferramentas para o engajamento do indivíduo para o aprimoramento de sua *performance* instrumental.

Tal como já observado no subcapítulo 3.4, a presente pesquisa revelou ainda influências dos princípios da Técnica Alexander sobre os conceitos que norteiam a proposta pedagógica de Rolland. Na revisão bibliográfica apresentada por esse pedagogo em seu método, podem ser encontradas influências dos princípios alexandrianos em artigos sobre ensino de cordas já na década de 1950. Entre os princípios da Técnica Alexander que influenciaram Rolland, encontra-se o da “busca de fins” (no original em inglês, “*end-gaining*”). Embora não cite Alexander como enunciador do conceito, o emprego do termo é uma referência clara ao princípio de mesmo nome enunciado por Alexander na elaboração de sua Técnica. Para Rolland, a abordagem da “busca de fins”, em detrimento de uma construção premeditada e metódica, é demasiado frequente no ensino de cordas. Assim sendo, a partir do endosso desse pedagogo, bem como do que foi exposto no capítulo 3 desta dissertação, afirma-se que a compreensão do conceito “busca de fins” e de suas consequências negativas sobre todas as formas de engajamento humano constitui outra importante contribuição da Técnica Alexander para o estudo instrumental, e, por conseguinte, para a aquisição de autonomia do instrumentista.

Os princípios alexandrianos da indivisibilidade do organismo psicofísico e da relação entre o uso e o funcionamento do mesmo são também mencionados entre as referências utilizadas para embasar teoricamente a proposta de ensino instrumental de Rolland. Tais referências incluem citações do próprio Alexander,

além dos autores Tursi, Rathbone e Cooper (confira novamente essas citações abaixo, em nota de rodapé)²⁵³.

O incentivo ao emprego da assistência manual como recurso pedagógico auxiliador para o professor é outro aspecto importante da pedagogia Rolland que apresenta paralelos com as práticas pedagógicas da Técnica Alexander. Numa aula dessa técnica, o contato manual é frequente, pois as informações mais importantes são transmitidas ao aluno por caminhos cinestésicos, muito mais do que verbais. Não obstante, adverte-se ao professor de instrumento que empregue esse recurso criteriosamente, pois, tal como mencionado na nota 236, somente um professor de Técnica Alexander qualificado pode proporcionar um toque com a qualidade e a eficiência necessários para restaurar a apreciação sensorial do aluno.

A respeito do conteúdo apresentado na alínea “V) Ensino remedial” do subcapítulo 3.4, entende-se que Rolland se apropria novamente de noções da Técnica Alexander sem mencioná-las explicitamente: a “apreciação sensorial não-confiável” e sua influência sobre o hábito e no julgamento do que parece ser “certo” ou “errado”. Na referida alínea, o autor expõe que, embora tanto o aprendizado de desenvolvimento quanto o remedial (isto é, a abordagem do estudo voltada a resolver maus hábitos de toda ordem) dependam do estabelecimento de novas respostas motoras, o aprendizado remedial apresenta desafios maiores. De modo muito semelhante ao que se expôs na alínea “h” do subcapítulo 4.2, Rolland afirma que a principal dificuldade enfrentada nesse processo reside no fato daquilo que

²⁵³ Como professores devemos observar como nossos alunos (especialmente os iniciantes) usam seus corpos. Esse uso deve determinar o decurso dos processos. Se falharmos em fazê-lo, abrimos espaço para o surgimento de dificuldades crescentes, ou até mesmo para um total fracasso num estágio posterior (TURSI apud ROLLAND, 1974, p. 31, tradução nossa).

A unidade do organismo humano é indivisível (...). As partes do organismo são cosidas de tal forma que qualquer tentativa de se fazer uma mudança no funcionamento de uma parte acarretará numa alteração no uso e no ajuste do todo (ALEXANDER apud ROLLAND, 1974, p. 30, tradução nossa).

Se há um desajuste numa junta, faz-se necessário um reajuste em algum outro lugar, resultando num aumento de esforço e tensão (RATHBONE apud ROLLAND, 1974, p. 30, tradução nossa).

A tensão, embaraço e má sincronia de um iniciante que executa uma tarefa complexa se explica por uma combinação de movimentos supérfluos, uso de músculos desnecessários, e aplicação de força excessiva ou insuficiente (COOPER apud ROLLAND, 1974, p. 31, tradução nossa).

parece correto e confiável ao executante ser sua maneira habitual errônea de proceder, enquanto o padrão motor correto parece desajeitado e antinatural de início. A apropriação da noção alexandriana da “apropriação sensorial não-confiável” é reafirmada na conclusão do autor de que, eventualmente, o aluno irá preferir os movimentos corretos, que são organicamente mais saudáveis.

Ainda na referida alínea, que trata do “aprendizado remedial”, foi exposta a compreensão de Rolland de que o progresso na *performance* do instrumentista depende, antes, da percepção e erradicação de falhas e fraquezas na *performance* de um indivíduo (entre as quais destaca os problemas relacionados à qualidade dos movimentos), e só secundariamente do aprendizado de novos materiais e repertórios. Argumenta-se, contudo, que a disposição do próprio indivíduo para sofrer e efetuar uma mudança, que o autor menciona como elemento fundamental do aprendizado “remedial”, não deve ser restrita a essa modalidade de aprendizagem, mas também ser subjacente ao aprendizado “de desenvolvimento”, pois ambos dependem dos mesmos *meios*; a saber, o uso de si mesmo. Sendo assim, tanto um quanto o outro necessitam de “uma ideia clara do que é necessário para a melhora, e motivar o aluno, de modo a convencê-lo da necessidade das mudanças” (ROLLAND, p. 179, tradução nossa).

Com efeito, Rolland justifica toda sua abordagem em função da reeducação do que, dentro do universo conceitual da Técnica Alexander, seria compreendido como a “apreciação sensorial não-confiável”. Tal como foi apresentado na alínea “V”, o autor defende que sua abordagem é útil para o caso de alunos que, a despeito das admoestações do professor, não são capazes de contrariar seus reflexos condicionados que, por sua vez, reativam as sinergias motoras falhas quando esses alunos tocam seu repertório. Rolland entende que suas ações oportunizam o recebimento de informações sensoriais análogas às sensações cinestésicas presentes nos bons padrões de movimentos e na boa produção sonora. Assim, após um período de estudos sem o repertório, essas sensações se consolidariam, e poderiam ser gradualmente incorporadas na execução do repertório. Argumenta-se, contudo, que a metodologia proposta pelo autor para atingir tais objetivos apresenta falhas de natureza conceitual e prática que podem afetar sua eficiência. Tais falhas serão apontadas na análise proposta nos próximos parágrafos.

A relação entre postura, qualidade de movimentos e qualidade da *performance*, já apontada em Dalcroze, Orff, Martenot e Suzuki, é um elemento onipresente em Rolland, traduzida nos princípios da “Ação Corporal Total” (apresentado na alínea “A” do subcapítulo 3.4) e do “Equilíbrio (ou Balanceamento) e Alavancagem” (apresentado na alínea “B” no mesmo subcapítulo). Propõe-se, nos próximos parágrafos, a análise desses dois princípios, uma vez que todas as ações propostas no método em questão se reportam aos mesmos. Através dessa análise, ilustra-se ainda o potencial de aplicação do quadro teórico formulado no decorrer desta pesquisa para embasar, avaliar, discutir e organizar o estudo do violino e da viola.

No princípio de “Ação Corporal Total”, embora Rolland não apresente uma definição de “técnica” tão ampla quanto aquela exposta na alínea “f” do subcapítulo 4.3, há um paralelo com noção alexandriana de indivisibilidade do organismo psicofísico e da relação entre o uso e o funcionamento do mesmo. No referido princípio, o autor contesta a limitação do ensino tradicional de cordas à consideração dos movimentos dos dedos, mãos e braços, sem muita preocupação com o comportamento do corpo como um todo. Tal como se lê na citação de Polnauer reproduzida pelo autor, as necessidades de uma técnica violínística requerem que se pense não “em termos de técnica de mão ‘esquerda’ ou ‘direita’, mas, antes, de uma técnica ‘de corpo inteiro’” (POLNAUER apud ROLLAND, 1974, p. 32, tradução nossa).

Questiona-se, dentro da exposição do princípio da “Ação Corporal Total”, a relação causal apontada por Rolland entre imobilidade prolongada e o que denomina “tensões estáticas”. Parafraseando Flesch, o autor introduz a relação de causa e efeito entre movimentos corporais que sejam excessivos, incorretos ou arrítmicos e os defeitos técnicos do instrumentista. Logo em seguida, Rolland introduz, a partir de uma citação de Temianka, a noção de que o movimento produz flexibilidade, e de que a imobilidade produz tensão, de modo que certas juntas, músculos e membros-chave deveriam ser mantidos flexíveis e em movimento. Entretanto, tal como se expôs na alínea “c” do subcapítulo 4.3, não se deve atribuir inadvertidamente uma conotação negativa ao termo “tensão”. Segundo a compreensão de Alcantara (1997), o que se deve evitar é a “tensão excessiva, ou, mais precisamente, o *tipo* errado de tensão e a *quantidade* errada da mesma, nos *lugares* errados, por um

período de tempo inadequado” (p. 15, tradução nossa). No referido subcapítulo, também se expôs que a tensão excessiva corresponde ao que Alexander denominava *mau uso de si mesmo*, cuja causa reside na *busca de fins*, e cuja solução é a *inibição*. Assim sendo, a respeito dos enunciados de Temianka argumenta-se que qualquer movimento pode ser realizado tanto num contexto de bom uso quanto de mau uso de si mesmo, e que o mesmo princípio se aplica à imobilidade. Logo, a *tensão desnecessária* ou *inadequada* não seria uma consequência direta da imobilidade; mas do *mau uso de si mesmo* (estando o sobreuso incluso neste), ou, em última análise, da *busca de fins* que resulta no emprego de *meios através dos quais* ineficientes para a execução de qualquer ação.

Tal como se salientou no início do subcapítulo 4.2, é importante compreender corretamente as *causas* dos problemas do músico, pois, tal como na medicina, a eficiência do tratamento depende da exatidão da diagnose. No parágrafo anterior, argumentou-se que Rolland atribui erroneamente a imobilidade como causa da tensão excessiva. Afirma-se, ainda, que o autor confunde essa modalidade de engajamento que, conforme se argumentou, não implica necessariamente em mau uso, com *rigidez*. Uma vez que se entende haver uma inexatidão na “diagnose” realizada por Rolland, contesta-se também a eficiência o “tratamento” que o autor propõe para o problema; a saber, que “a cura para a tensão muscular excessiva em todas as partes do corpo consiste na introdução de pequenos movimentos nas áreas não diretamente envolvidas na execução do instrumento” (ROLLAND, 1974, p. 32, tradução nossa). Argumenta-se que o equívoco de Rolland nesse enunciado consiste em tomar uma das consequências observáveis do bom uso de si mesmo (movimentação natural e harmônica das estruturas em uso) como fator responsável pela ausência de tensão muscular excessiva.

Na exposição do princípio de “Equilíbrio (ou Balanceamento) e Alavancagem”, novamente se observa o paralelo com a noção alexandriana de indivisibilidade do organismo psicofísico e da relação entre o uso e o funcionamento do mesmo. Tal paralelo se manifesta na afirmação do autor de que não se deve supervalorizar o trabalho dos dedos da mão, pois esses não são utilizados independentemente, “mas são coordenados com movimentos maiores do braço inteiro, e mesmo do corpo inteiro” (ROLLAND, 1974, p. 41, tradução nossa), e de que, portanto, quando o corpo e os braços são conduzidos num relacionamento

equilibrado, os dedos funcionam com maior eficiência. Contudo, também na exposição desse princípio há um conflito na determinação do autor a respeito da qualidade do engajamento que resultaria causalmente no comportamento desejável – a saber, a liberação de tensões excessivas na *performance*, cujo aprendizado é o objetivo da proposta Rolland de ensino instrumental. Por um lado, certos enunciados do autor (reproduzidos nas notas de rodapé abaixo²⁵⁴) indicam que o engajamento desejável seria correspondente a que se entende por uma *direção* alexandriana, que poderia ser traduzida nos termos “permitir” ou “deixar disponível”. A relação causal entre essa qualidade de engajamento e a liberação de tensões excessivas na *performance* também é subentendida na exposição das alíneas “Ba”, “Bb” e “Bc” do subcapítulo 4.3. O conflito mencionado surge quando, por outro lado, certos enunciados do autor reiteram a relação já criticada entre imobilidade e tensão excessiva, e procuram justificar o emprego da movimentação como solução para eliminar pontos de rigidez. Entre essas recomendações, contesta-se a relação causal estabelecida por Rolland entre a restrição do iniciante à primeira posição e o “congelamento” do braço e do ombro esquerdo. Argumenta-se, ainda, que a exploração precoce de toda a amplitude do espelho, o *pizzicato* de mão esquerda e a execução de harmônicos não são, por si sós, capazes de prevenir tal “congelamento”. Caso contrário, não se observariam violinistas capazes de utilizar toda a amplitude do espelho, executar *pizzicati* de mão esquerda e harmônicos, e que, não obstante, apresentam o “congelamento” mencionado pelo autor.

Reitera-se, a partir do que foi exposto no parágrafo anterior, que, ao equivocar-se na diagnose das causas do problema apontado (excesso de tensão), o autor compromete a eficiência das ações pedagógicas que propõe como solução, pois *permitir* (ou *estar disponível para*) a ocorrência de um movimento compreende uma qualidade de engajamento diversa daquela compreendida pela execução do mesmo movimento.

²⁵⁴ O corpo deve estar equilibrado com leveza de modo que cada uma de suas partes esteja livre para mover-se a qualquer instante (ROLLAND, 1974, p. 41, tradução nossa).

Quanto menor a concentração nos movimentos menores, menor é o perigo de enrijecer as juntas adjacentes à parte em movimento. Isso não significa que os movimentos do pulso e dos dedos devam ser restringidos, mas que os movimentos pequenos devem ser encorajados a *ocorrerem* sem que se pense muito neles (ROLLAND, 1974, p. 145, tradução nossa, grifo do autor).

Baseado ainda, nos conteúdos reunidos na alínea “h” do subcapítulo 4.3, argumenta-se que os “estudos da ação” propostos por Rolland, por si sós, não podem garantir um aprendizado que resulte na liberação de tensões excessivas na *performance*. Nesse sentido, propõe-se que o elemento crítico que irá determinar se os “estudos da ação” resultarão efetivamente em aprendizado no sentido pretendido pelo autor reside na qualidade do engajamento com que são executados. O professor deve estar atento, sobretudo, para que o aluno não interprete o exercício como uma oportunidade para se eximir de sua responsabilidade (ou seja, de seu engajamento) sobre seu processo de aprendizagem. Antes, um exercício deve ser compreendido e executado em função do princípio a ser interiorizado (ou aprendido), de modo a justificar-se por *oportunizar a observação* do próprio indivíduo na ação a ser realizada. A partir dos conteúdos reunidos nesta pesquisa, afirma-se que somente assim compreendida a execução de exercícios voltados ao aprimoramento da *performance* instrumental pode conduzir à autonomia futura do instrumentista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa resulta de um esforço para reunir informações relacionadas ao engajamento dos violinistas e violistas no aprimoramento de suas *performances* musicais. O aprofundamento nos processos de aprendizagem do estudo individual do instrumentista revelou que sua complexidade reside no caráter interdisciplinar dessa atividade, cuja amplitude inclui desde a construção de habilidades percepto-motoras até a busca por autoconhecimento e autonomia. Assim, uma das dificuldades onipresentes na pesquisa residiu em reunir literaturas que normalmente não conversam entre si, por tratarem de campos aparentemente diversos para os quais o engajamento humano pode ser direcionado: a *performance* de habilidades, o autoconhecimento, e a educação para a autonomia.

O percurso teórico desta dissertação sugere uma concepção de estudo instrumental que abranja não apenas o domínio de um instrumento musical, mas também do *instrumento organismo humano*. A caracterização da aprendizagem no estudo instrumental necessita do envolvimento do organismo psicofísico como um todo, pois é nele que se forma a *concepção*, que também por ele é traduzida em movimentos que permitem a *execução*. Nesse sentido as possibilidades de “domínio” e de aprendizagem se ampliam, e o estudo do instrumentista torna-se, por excelência, um processo de autoconhecimento.

A análise dos conteúdos reunidos na pesquisa indicou que o estudo individual, dentro dos moldes do conceito de “prática deliberada”, enunciado por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) constitui o *modo mais objetivo* de que o instrumentista dispõe para atingir resultados seguros. Não obstante, discutiu-se, a partir do universo conceitual da Técnica Alexander, que diferenças individuais em níveis de *performance* se explicam não apenas em função do tempo acumulado de prática, como propõem os autores supracitados, mas, num nível mais basilar, em função da qualidade do uso de si mesmo aplicado à *performance*. A qualidade do engajamento do indivíduo no aperfeiçoamento do uso de si mesmo durante a prática, por sua vez, seria o fator determinante para uma relação positiva entre o tempo acumulado de prática e o nível de proficiência na *performance*. A presença do engajamento seria, assim, o elemento crítico que caracterizaria o “tocar” como

estudo. Através dele, o indivíduo se autorregula, assegurando que sua prática deliberada seja tanto saudável, evitando agressões a seu organismo psicofísico, quanto pedagogicamente segura e objetiva em sua metodologia, de modo a obter o melhor aproveitamento do tempo e dos recursos empregados.

Nesse sentido, o confronto dos conteúdos reunidos no Capítulo 3 com as demais informações teórico-científicas e prático-pedagógicas acerca do estudo instrumental reunidas na pesquisa revelou uma visão mais abrangente do que a aquela apresentada por Lehmann, Sloboda e Woody (2007); a saber, que o engajamento se traduz em “concentração” e “esforço”. Ao invés desses elementos, propõe-se empregar o esquema “concepção, inibição, direção e ação”, proposto por Alcantara (1997) para orientar os processos de estudo instrumental de acordo com os princípios da Técnica Alexander. Nesse esquema, a “inibição” e a “direção” compreendem ferramentas metodológicas objetivas que possibilitam a orientação consciente no engajamento do instrumentista no aprimoramento sua *performance* musical. Afirma-se ainda que, ao aplicá-lo ao estudo instrumental ou à elaboração de propostas pedagógicas para o aprendizado de instrumentos musicais, seria evitada a falta de objetividade que pode resultar no desperdício de energias, de tempo e de recursos – problema este apontado, em notas de rodapé, em algumas ações propostas por Rolland. A falta de clareza quanto à concepção por trás de certas ações propostas por esse autor²⁵⁵ seria também evitada, uma vez que a etapa *concepção* do esquema de Alcantara implica na objetivação dos *meios* e dos *fins* para a execução de cada ação. Salienta-se ainda que o referido esquema, por ser embasado na Técnica Alexander, apresenta a vantagem de aliar o aprimoramento da *performance* instrumental à saúde do organismo psicofísico.

O caminho para o aprimoramento da *performance*, através do procedimento esquematizado por Alcantara, é caracterizado como um processo educacional, e atende aos pressupostos teóricos do conceito deweyano do aluno ativo em sua construção de conhecimento. Se, para atingir a autonomia, o instrumentista precisa aprender a determinar, por si próprio, os “meios através dos quais” (termo este proveniente da Técnica Alexander) pode obter um resultado satisfatório, de acordo com os padrões estabelecidos pelo ambiente musical no qual ele está inserido,

²⁵⁵ Cf. notas de rodapé 148, 152, 156 e 170.

afirma-se que o esquema proposto por Alcantara é capaz de orientá-lo nesse processo. Através dele, o aluno passa pelo encontro com estímulo ao erro e pelo aprendizado de como lidar com ele, aprende a utilizar ferramentas (*inibição e direção*) que o permitem engajar-se na modificação do próprio comportamento, até que, por meio da aplicação dessas ferramentas estabelecidas racionalmente, a reação ao estímulo em questão passe a ser eficiente, dentro dos padrões pré-estabelecidos. Um estudo assim orientado, supõe-se, possibilitaria a formação de um instrumentista capaz de se autogerir no processo de avaliação, construção, reorganização e/ou manutenção de suas habilidades, e que seria capaz de tomar decisões de forma consciente e segura em prol de seus objetivos artísticos.

Assim sendo, e retornando ao confronto dos conteúdos realizado na seção “Discussão”, entende-se que as contribuições da Técnica Alexander para a aquisição da autonomia do violinista e do violista reveladas consistem, por um lado, no fornecimento de um universo conceitual que complementa as noções tradicionais dos processos aprendizagem, tanto num nível geral, conforme a noção apresentada por Zanella (2003), quanto especificamente no que se refere ao estudo instrumental e ao aprendizado motor que lhe é inerente, conforme abordam Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), Lehmann, Sloboda, Woddy (2007), Póvoas (2012) e Hellebrandt (apud ROLLAND, 1974). De outro lado, a Técnica Alexander também fornece ferramentas objetivas que permitem determinar a qualidade de engajamento desejável para o estudo instrumental.

A análise de conteúdos realizada na seção “Discussão” indicou ainda que a noção alexandriana de apreciação sensorial não-confiável é uma explicação plausível para diferenças quanto à facilidade e velocidade de aquisição de habilidades. Segundo essa noção, indivíduos que apresentam uma apreciação sensorial mais confiável, e, portanto, um melhor uso de si mesmos, obtêm instintivamente reações satisfatórias aos estímulos envolvidos em se tocar um instrumento. Por outro lado, quanto menos confiável for a apreciação sensorial, menos satisfatórias são as respostas instintivas aos mesmos estímulos, sendo necessário um engajamento maior para atingir o mesmo nível de *performance*. Assim, supõe-se que, se apropriada como um dos processos da prática deliberada, a reeducação de respostas a estímulos, tal como é proposta por Alexander, auxiliaria o músico a liberar seu pleno potencial.

Ao longo do percurso de investigação científica traçado pela pesquisa, verificou-se que o interesse acadêmico na Técnica Alexander é restrito à sua utilidade no tratamento dos problemas de saúde do músico, atuando diretamente sobre suas causas, de forma preventiva. Suas relações com a aprendizagem, entretanto, permanecem pouco exploradas, ainda que seu elaborador a concebesse, idealmente, como uma ferramenta educativa, e não remediativa. Os pontos de interseção e coincidência teórica encontrados entre a proposta de Alexander, a filosofia de educação de Dewey e a pedagogia do ensino de cordas de Rolland, contudo, são indícios da possibilidade de sua aplicação como ferramenta pedagógica para a educação musical e estudo do instrumentista.

Ressalta-se ainda que as questões abordadas nesta dissertação não foram suficientemente exploradas, motivo pelo qual se aponta a necessidade de futuras pesquisas que venham contribuir para otimizar a aquisição de competências técnicas associadas à comunicabilidade artística do fazer musical.

REFERÊNCIAS

ALBANESE, C. Religious Diversity in Early America. Disponível em <<http://iipdigital.usembassy.gov/st/english/publication/2008/08/20080819130107cmre trop0.2322962.html#axzz31YHISKU6>>. Acesso em: 12/05/2014

ALCANTARA, P. **Indirect procedures**: a musician's guide to the Alexander Technique. New York: Oxford, 1997.

ALEXANDER, F. M. **Constructive conscious control of the individual**. With an introduction by Professor John Dewey. 8th ed. 2nd rep. London: Re-educational Publications, 1946.

_____. **O uso de si mesmo**. Introduções de Wilfred Barlow e John Dewey. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ALVES, A. C.; FREIRE, R. D. Prática deliberada e *feedback* na *performance* musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 8, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 253–260.

ALVES, C. V. **Padrões físicos inadequados na *performance* musical de estudantes de violino**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANDRADE, E. Q.; FONSECA, J. G. M. Artista-atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na *performance* dos instrumentos de corda. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 2, p. 118-128, jul./dez. 2000.

BBC's "Stephane Grappelli - A Tribute". BBC, 21/12/1997. Programa de televisão.

CASTRO, C. (seleção, apresentação e revisão). **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro; Zahar, 2005.

DEWEY, J. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-32.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. TH.; TESCH-RÖMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert *Performance*. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

PANACÉIA. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004, p. 1476.

PRAGMATISMO. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004, p. 1613.

FERREIRA, E. P. **A expressão corporal na vivência musical**. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLESC, C. **The memoirs of Carl Flesch**. Rockliff Publishing Corporation. Tradução de: KELLER, H. Catham: Rockliff Publishing Corporation, 1957.

FONTEERRADA, M. T. O. Tramando os fios da educação musical: os métodos ativos. In: _____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, C. C. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 35-40, set. 2001.

_____. *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000.

GALAMIAN, IVAN (ALEXANDER). In: DICIONÁRIO Grove de música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LAGE, G. M. *et al.* Aprendizagem motora na *performance* musical: reflexões sobre conceitos e aplicabilidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 14-37, 2002.

LEHMANN, A. C.; SLOBODA, J. A.; WOODY, R. H.; **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. New York: Oxford, 2007.

LIMA, R. C. **Distúrbios funcionais neuromusculares relacionados ao trabalho:** caracterização clínico-ocupacional e percepção de risco por violinistas de orquestra. 143 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

McCORMACK, E. D. **Frederick Matthias Alexander and John Dewey: a neglected influence**. 260 f. Tese de doutorado (Doctor of Philosophy) – University of Toronto, 1958.

PEDRO DE ALCANTARA. Disponível em: <<http://pedrodealcantara.com/>>. Acesso em 22/11/2013.

PEREIRA, M. V. M. Música, experiência e educação: do pensamento deweyano às propostas novas de educação musical. In: SEMPEM, 10, 2010, Goiânia. **Anais...** (Obtido do autor).

PÓVOAS, M. B. C. Cognição, movimento, desempenho e organização do trabalho: aspectos de interesse para a prática instrumental. In: SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÕES E ARTES MUSICAIS, 8, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 97–103.

ROLLAND, P. **The teaching of action in string playing:** development and remedial techniques. Urbana, Illinois: Illinois String Research Associates, 1974.

RICKOVER, R. Musicians and the Alexander Technique. **The complete guide to the Alexander Technique**. Disponível em: <<http://www.alexandertechnique.com/musicians.htm>>. Acesso em 23/04/2013.

SANTIAGO, P. **An exploration of the potential contributions of the Alexander Technique to piano pedagogy**. 423 f. Thesis (Doctor of philosophy) – Institute of Education, University of London, London, 2004.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Histedbr On-line**, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

WALKER, R. Cultural traditions. In: McPHERSON, G. (ed.). **Child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford, 2006.

ZANELLA, L. Aprendizagem: uma introdução. In: LA ROSA, J. (Org) **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 23-38.